

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Bc. Zuzana Smetanová**

**Učitel a možnosti rozvoje žákovy  
seberealizace ve výchovně vzdělávacím  
procesu**

**Teacher and opportunities to advance  
pupil's self-fulfillment in educational  
process**

### **Poděkování:**

Děkuji vedoucí mé diplomové práce PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za její metodickou pomoc, odborné vedení, cenné rady a velikou podporu při tvorbě této diplomové práce. Dále děkuji svým kolegům z VOŠ, SOŠP a Gymnázium, Evropská, Praha 6 za spolupráci při výzkumných šetřeních.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 22. 6. 2012

---

Bc. Zuzana Smetanová

## **Abstrakt:**

Text diplomové práce je zaměřen na téma možností rozvoje žákovy seberealizace využíváním humanistických principů ve výchovně vzdělávacím procesu. Práce obsahuje teoretické poznatky z dané problematiky, psychodidakticky zpracovaný materiál, umožňující aplikaci humanistických zřetelů ve vyučování, a empirické šetření, ověřující praktickou účinnost teoretických poznatků a zpracovaného psychodidaktického materiálu.

V úvodní teoretické části jsou vymezeny pojmy seberealizace a humanistické psychologie, souvislost mezi těmito pojmy a odůvodnění významnosti těchto pojmů ve výchovně vzdělávacím procesu pro podporu celostního rozvoje žáka a pro pomoc žákovi využít své možnosti a dispozice v dalším životě. Dále jsou v této části práce zmíněny z teoretického pohledu možnosti transformace prvků humanistické psychologie, podporujících rozvoj seberealizace, do vyučování. Jednotlivé kapitoly teoretické části se zabývají poznatky o vývoji osobnosti, filozofickým pojetím člověka v historii, vznikem humanistické psychologie na základě filozofických směrů, souvislostí humanistické psychologie a seberealizace a odůvodněním a možnostmi využití humanistických principů ve vyučování.

Druhá, psychodidaktická část, obsahuje aplikaci humanistických zřetelů rozpracováním kognitivní a psychologické dimenze do modelové úkolové situace, využitelné učiteli ve vyučování, a je zpracována na základě poznatků z teoretické části.

Třetí část diplomové práce obsahuje předvýzkumnou část, zabývající se výzkumnou sondou mezi učiteli o využívání vybraných prvků humanistické psychologie v pedagogické praxi a potvrzující význam vytvoření programu na podporu využívání těchto prvků. Její hlavní část tvoří empirické šetření. To ověřuje účinnost použití modelové úkolové situace, rozepsané v druhé části práce, na vybraném vzorku učitelů a žáků. Šetřením bylo ověřeno její kladné přijetí učiteli a většinou žáků.

## **Klíčová slova:**

celostní rozvoj žákovy osobnosti, role učitele, humanistická psychologie, smysl života, seberealizace, výchovně vzdělávací proces

**Abstract:**

Text of thesis is focused on the development potential of students self-realization, using humanistic principles in the educational process. The work includes theoretical background of the issue, psychodidactic processed material, allowing the application of humanistic considerations in teaching process, and empirical research, verifying the real efficacy of theoretical knowledge and psychodidactic processed material.

In the introductory part, the theoretical concepts of self-actualization and humanistic psychology are defined, and also relationship between these concepts and explanations of the significance of these concepts in the educational process to support the holistic development of pupils and to help the student to use their capabilities and dispositions in life.

Furthermore, in this part of the work, the possibility of transformation of elements of humanistic psychology, supporting the development of self-fulfillment in teaching, are discussed from a theoretical point of view. Individual chapters deal with the theoretical knowledge on the development of personality, philosophical conception of man in history, the emergence of humanistic psychology on the basis of philosophical orientations, context humanistic psychology and self-fulfillment and justification and utilization possibilities of humanistic principles in teaching.

Second psychodidactic part contains the application of humanistic considerations and cognitive development of psychologic dimension in model task situation, useful in teaching teachers, and is prepared on the basis of the theoretical part.

The third part of this thesis includes preliminary evaluation section, dealing with research among teachers to probe the use of selected elements of humanistic psychology in educational practice and confirming the importance of creating a program to promote the use of these elements. Its main part consists of an empirical investigation. This verifies the effectiveness of model task situation, presented in the second part, on a selected sample of teachers and pupils. The investigation was verified by the positive acceptance by teachers and most pupils.

**Keywords:**

Overall development of pupil's personality, role of the teacher, humanistic psychology, meaning of life, self-fulfilment, education process

## Obsah

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Osobnost a její rozvoj	11
1.1 Pojem osobnost	11
1.2 Vlivy, působící na vývoj osobnosti	11
1.2.1. Význam výchovy	13
2. Exkurz do filozofického rozměru, na který navázaly psychologické směry, zejména humanistická psychologie	15
2.1. Řecko – antická tradice	15
2.2. Křesťanské pojetí výchovy	17
2.3. Novověké metafyzické myšlení	17
2.3.1. Existencialismus, fenomenologie a humanistická psychologie	17
2.3.2. Souvislost fenomenologie s humanistickou psychologií a pojmem seberealizace	19
2.3.3. Podoby člověka v moderní filosofické antropologii	20
2.3.4. Reflexe autorky nad novověkým metafyzickým myšlením ve vztahu k cílům výchovy	22
2.4. Shrnutí	25
3. Humanistická psychologie a seberealizace	26
3.1. Carl R. Rogers – představitel přístupu zaměřeného na člověka	27
3.1.1. Teorie „já“	28
3.1.2. Sebeaktualizace a sebepojetí člověka	29
3.2. Abraham Maslow – zakladatel humanistické psychologie a tvůrce hierarchie potřeb člověka	31
3.2.1. Teorie potřeb člověka	31
3.3. Viktor E. Frankl – tvůrce teorie vůle ke smyslu	32
3.3.1. Logoterapie V. E. Frankla	33
3.4. Motivace	34
3.5. Seberealizace a její součásti	36
4. Reflexe humanistického principu v pedagogických teoriích	38
4.1. Přehled soudobých teorií vzdělávání	38
4.2. Humanistické teorie	39
4.3. Prvky humanistické psychologie v ostatních teoriích	42
5. Podpora rozvoje seberealizace u žáků v pedagogické praxi	44
5.1. Význam prvků humanistické psychologie, využitelných v pedagogice	44
5.1.1. Individualita a úcta k člověku	45
5.1.2. Právo být sám sebou	46
5.1.3. Sebeaktualizace	46
5.1.4. Kongruence	47
5.1.5. Potřeba aktivního naslouchání, empatie a rozvoj emocionality	47
5.1.6. Nedirektivita a zodpovědnost	49
5.1.7. Důvěra v člověka	51
5.1.8. Touha po smyslu, význam zkušenosti	52
5.1.9. Prevence	53

5.2. Nové programy, které využívají humanistické principy ve svých didaktických postupech	55
5.2.1. Osobnostní a sociální výchova	55
5.2.2. Princip zprostředkovaného učení R. Feuersteina	57
5.2.3. Filozofie pro děti	58
5.3. Transformace prvků humanistické psychologie do celého výchovně vzdělávacího procesu	62
5.3.1. Humanistické principy v základních kurikulárních dokumentech	62
5.3.2. Nové možnosti podpory rozvoje žákovy seberealizace	63
 II. PSYCHODIDAKTICKÁ ČÁST	 65
1. Teoretické uchopení psychodidaktické aplikace a možnost její konkretizace	66
2. Pracovní sešit pro učitele	71
 III. EMPIRICKÁ ČÁST	 88
1. Vymezení a cíle empirického šetření	89
2. Předvýzkumné šetření, ověřující využívání prvků humanistické psychologie v pedagogické praxi	89
2.1. Charakteristika vzorku	90
2.2. Metody a techniky předvýzkumu	90
2.3. Závěr z provedeného předvýzkumu	91
3. Výzkumné otázky	93
4. Charakteristika vzorku	93
5. Metody ověřování vzorové hodiny a interpretace výsledků	94
5.1. Reflexe vyjádřené ve stanoviscích tří učitelů k odučené hodině	94
5.1.1. Má zkušenost s použitím vzorové hodiny	94
5.1.2. Vyjádření učitelů ověřujících metodu ve výuce	95
5.2. Metoda záznamu z učení a způsob hodnocení zkoumaného materiálu	96
5.3. Interpretace výsledků záznamů z učení	99
6. Průběh výzkumných šetření	101
 Závěr	 103
Seznam použité literatury	105
Přílohy	109

## ÚVOD

Již ve své bakalářské práci mne zajímal význam osobnostní nadstavby učitele pro úspěšné naplnění celého výchovně vzdělávacího procesu u žáků, zabývala jsem se proto rozbořením psychologických směrů ve vztahu k práci učitele a zejména prvků humanistické psychologie, které mne pro své využití v přístupu učitele k žákům zaujaly nejvíce. Tato studie mne ovlivnila i ve výběru tématu mé diplomové práce.

Tématem této mé práce je vyhledat a popsat možnosti pro rozvoj seberealizace u žáka a najít způsoby pro učitelovu účinnou podporu rozvoje žákovy seberealizace.

Cílem je snaha transformovat do pedagogického procesu prvky, pomáhající rozvoji žákovy seberealizace, podporující uskutečnění jeho dispozic a podněcující jeho vlastní úsilí.

Jedincova osobnost se stále rozvíjí s cílem prožít smysluplný, naplněný život - tedy s uspokojením svých potřeb a cílů. V tomto směřování a k umožnění tohoto směřování je velmi důležitým prvkem proces k seberealizaci. Tyto principy podporuje humanistická psychologie. Neboť v procesu rozvoje seberealizace má značný vliv učitel, hledám možnosti, jak začlenit prvky humanistické psychologie do pedagogické praxe. S cílem rozvoje žákovy osobnosti v celostním pojetí, tedy psychosociokognitivních dovedností - pro život.

O důležitosti využívání těchto principů při pojetí osobnosti a při výchově moderní věda ví, odborná literatura se zabývá novými poznatky rozvoje osobnosti, využitelnými ve výchovně vzdělávacím procesu k podpoře celostního rozvoje žákovy osobnosti působením učitele, tyto prvky jsou i obsahem rámcových vzdělávacích programů, přesto však v samotném vyučovacím procesu i nadále dochází často pouze k předávání hotových obsahů.

Chci se pokusit vyhledat možnosti, jak pomoci učitelům, aby pro ně byly tyto prvky samozřejmou součástí jejich práce, aniž by pro ně znamenaly zátěž, způsobující opačný efekt – obtížnost zachování úrovně požadovaných znalostí a dovedností.

Věřím, že učitelé jsou otevřeni změnám a novým požadavkům na vzdělávání a na rozvoj celé osobnosti žáka, ale potřebují pomoc a podporu k práci novými metodami, metodami, podporujícími vytváření vlastních poznatků žákem a nepředávání hotových obsahů učitelem.

Proto se chci zabývat možnostmi, jak pomoci učitelům „zvnitřnit“ humanistické principy tak, aby pro ně v jejich pedagogické práci byly samozřejmější a snadnější.

V teoretické části chci vysvětlit, co rozumíme pod pojmem seberealizace, proč by měla právě ona být pro náš život tolik důležitá, proč na její vývoj má veliký vliv výchovně vzdělávací proces a proč by pro tento záměr měly být v edukačním procesu využívány prvky



humanistické psychologie. Dále pak zhodnotím z teoretického pohledu možnosti transformace těchto prvků do vyučování. V jednotlivých kapitolách se proto budu zabývat nejprve poznatky o vývoji osobnosti, které psychologie má v současné době k dispozici, ve druhé kapitole nastíním filozofická pojetí člověka v historii až k filozofickým směrům, které ovlivňují dnešní psychologii a výchovu člověka a zejména psychologii humanistickou. Dále navazuje kapitola o humanistické psychologii a s ní úzce souvisejícím pojmu seberealizace a v posledních dvou kapitolách teoretické části chci zdůvodnit využívání vybraných prvků humanistické psychologie v pedagogice a zmínit možnosti, jak jich využít v této oblasti.

V psychodidaktické a empirické části se chci zabývat praktickým řešením pomoci učitelům využívat prvky humanistické psychologie v praxi. Pomocí dotazníku daného k vyplnění učitelům, zjišťujícího využívání vybraných prvků humanistické psychologie ve výuce, následným vytvořením modelové úkolové situace pro učitele k pomoci využívat prvky humanistické psychologie v praxi a jejím ověření mezi žáky i učiteli chci pomoci k začlenění těchto prvků do výuky.

Bude se jednat o práci teoreticko-empirickou, propojenou částí psychodidaktickou, vypracovanou na základě teoretických poznatků oboru pedagogika a psychologie s ohledem na jejich původ ve filozofii, a na základě osobních zkušeností z pedagogické praxe. Tyto teoretické poznatky budou využity při zpracování psychodidaktické a empirické části - vytvoření modelové úkolové situace, využívající prvky humanistické psychologie v pedagogické praxi a ověření její účinnosti na vybraném vzorku učitelů a žáků..

Při zpracování tématu bude využito studia odborné literatury o nových poznatcích rozvoje osobnosti, využitelných ve výchovně vzdělávacím procesu k podpoře celostního rozvoje žákovy osobnosti působením učitele. Dále pak také studia odborné literatury o teoriích člověka, humanistické psychologie, studia současných kurikulárních dokumentů a prostudování nových programů, podporujících celostní rozvoj osobnosti žáka ve vyučování. Zdůrazněn bude význam využívání principů humanistické psychologie pro podporu rozvoje seberealizace u žáka, s odkazem na filozofický rozměr psychologie a na filozofické směry, ze kterých HP vzešla, pro vysvětlení souvislostí hledání odpovědi po původu a smyslu života a místa člověka v něm a důležitosti výchovy takové, která jedinci pomůže ve vlastním hledání a ke schopnosti se seberealizovat, k čemuž je základem nacházení smyslu ve svém konání.

# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1. Osobnost a její rozvoj

Pro hledání odpovědi na možnosti rozvoje osobnosti ve všech jejích složkách tak, aby bylo jedinci umožněno využití jeho dispozic a tím byl podpořen rozvoj jeho seberealizace, je základem chápání pojmu osobnost v současném moderním pojetí a porozumění vlivům, které na její rozvoj působí. Chci proto v této kapitole stručně shrnout poznatky o složkách osobnosti, o jejím vývoji a o tom, co tento vývoj ovlivňuje.

### 1.1. Pojem osobnost

Osobnost chápeme v psychologickém pojetí jako jedinečný svérázný celek, jednotu člověka, který se vyznačuje svojí individualitou, celostností, tvořenou stránkou biologickou, sociální a psychickou, které se navzájem ovlivňují, a pro níž je charakteristický neustálý vývoj, směřování k cíli a interakce s prostředím. Tématem psychologie osobnosti se celoživotně zabývá Karel Balcar. Ten k pojmu osobnost uvádí: „Psychologický pojem osobnosti vyjadřuje vnitřní jednotu a strukturovanost obsahu duševního života lidského jedince, a to v daném okamžiku i v průběhu času, kdy jde o totožnost jedince po duševní stránce se sebou samým v různých obdobích a za různých okolností jeho života. Dalším znakem osobnosti je její individuální svéráz, psychologická odlišnost jedince od ostatních příslušníků svého rodu. Osobnost, stejně jako člověk, její nositel, má povahu soustavy živé, která je zdrojem činnosti a je ve stálém vztahu vzájemného působení s okolím. V průběhu své existence a interakce s vnějškem také sama prochází změnou.“<sup>1</sup>

### 1.2. Vlivy, působící na vývoj osobnosti

Ptáme-li se po smyslu výchovy ve vývoji tohoto jedinečného, živého a neustále aktivního organismu, je pro nás důležité vědět, co všechno jeho vývoj ovlivňuje.

Každá osobnost je individuálním celkem již proto, neboť ji ovlivňuje v jejím vývoji její vnitřní – vrozený základ, daný z velké části dědičností. Ten je pak rozvíjen a přetvářen prostředím. Dochází k interakci mezi vnitřními dispozicemi jedince a vnějšími vlivy prostředí, ve kterém se nachází. Při této interakci se tudíž uplatňuje opět jedinečnost každého jedince při vzájemném se ovlivňování jedinečné genetické výbavy a přijímání nových zkušeností z podmínek prostředí. Zároveň ovlivňují individuální, jedinečné přijímání nové

---

<sup>1</sup> BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1983, s. 13, 14.

zkušenosti zkušenosti této nové zkušenosti předcházející. Vnitřní a vnější zdroje takto postupně navzájem prorůstají a stávají se součástí osobnosti, přičemž dochází k ovlivňování vnitřních dispozic pozitivně, jejich obohacováním a rozvíjením, ale i k omezení možného vývoje vloh podle vlivu prostředí, pokud nejsou vnitřní zdroje osobnosti respektovány.

Některé vnitřní determinanty jsou vnějším prostředím ovlivnitelné více, některé méně. Výrazně vnějšími vlivy jsou určeny osobnostní vlastnosti motivační a charakterové, naopak již ve svém biologickém základu určuje osobnost výrazně temperament. Ten lze citlivým způsobem vhodně usměrňovat, nelze ho ale měnit bez záporného ovlivnění vývoje osobnosti v jejím směřování, neboť by mohlo dojít k potlačení její identity. Citlivým a trpělivým způsobem s cílem zachování individuality je však možné temperamentové vlastnosti vlivem učení podpořit tak, aby se staly dobrým prostředkem k naplňování možností a snah jedince. Tak jak píše ve své knize „Dítě v osobnostním pojetí“ Zdeněk Helus: „Temperamentové vlastnosti jsou rozhodujícím způsobem vrozeny; snaha měnit je nebývá úspěšná, výsledek zpravidla vychovatele rozladí a chovanci ublíží. Spíše jde o to daný temperament kultivovat, resp. napomáhat jedinci se svým temperamentem žít.“<sup>2</sup>

Stejně tak má každý jedinec jiné vnitřní dispozice k určitým schopnostem. Nejvýznamnější schopností, podílející se na úspěšnosti jedince, je inteligence – schopnost učit se ze zkušenosti, řešit problémy, rozpoznávat vztahy, orientovat se v nových situacích. Howard Gardner rozlišuje více druhů inteligencí, inteligenci verbální, logicko – matematickou, hudebně – rytmickou, prostorovou, tělesně – kinestetickou, přírodní, interpersonální (sociální), intrapersonální, uvažuje i o možnosti inteligence existencionální. Na rozdíl od temperamentu bez péče o individuální vrozené vlohy potřebné k určitým schopnostem a výkonům jsou tyto dispozice potlačeny a nerozvinou se.

Je stále otázkou výzkumů, jaký podíl na našem chování a prožívání, na naší adaptaci na prostředí, na našem sebepojetí tvoří náš genetický, biologický základ, a do jaké míry může být tento základ prostředím ovlivněn, rozvinut či snad změněn. Od poloviny 20. století došlo a nadále dochází k velkému množství nových výzkumných objevů v oblasti genetiky<sup>3</sup>, dokládajících význam genetických dispozic pro další vývoj jedince, které tak podpořily psychologické výzkumy v této oblasti z předchozí doby.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004, s. 109.

<sup>3</sup> viz. RIDLEY, M. *Genom: Životopis lidského druhu v třicetileté kapitole*. Praha: Portál, 2001.

<sup>4</sup> například výzkumy Alexandra Thomase a Stelly Chessové z roku 1986, které poukazují na rozdílnost projevů chování již u dvanáctitýdenních kojenců, přičemž udávají, že sledované děti pocházely z podobně podnětného prostředí velmi dobré primární socializace

Vnitřní, z velké části genetický základ osobnosti a biologické předpoklady jsou proto neopominutelné. Ale po celou dobu jedincova života, dokonce již před narozením, na něj působí vlivy prostředí, zkušenosti, které zažívá a jejichž prostřednictvím se učí. Psychologických výzkumů z poslední i starší doby, dokládajících důležitost vnitřních i vnějších faktorů, působících ve své interakci, máme mnoho:

- Thomas Verny a John Kelly ve svých výzkumech<sup>5</sup> dokazují negativní vliv stresu matky na plod a pozitivní vliv při její spokojenosti, souhlasném vnímání a přijímání svého těhotenství, ale i vliv hudby a různých zvuků, hlazení a dotyků břicha matky.
- Již Aristoteles píše o nutnosti vytvoření pohody pro nastávající matku pro dobrý vývoj plodu a úspěšnost narozeného dítěte v jeho dalším životě.<sup>6</sup>
- Studie dvojčat Thomasem Bouchardem, jejichž výsledky ukazují na podíl genetického vkladu i prostředí na úroveň inteligence<sup>7</sup>.
- Eriksonova vývojová stádia a zejména jím popisované první stádium, kdy si kojenec v prvním roce života vytváří bazální důvěru ve svět, podle toho, je-li bezpodmínečně přijato okolím, tedy především svou matkou, či zda dojde v této době k psychické deprivaci nedostatkem citového přijetí až odmítání.

Celá významnost tohoto vlivu je obsažena v definici výchovy tak, jak ji uvádí Jaroslav Kořa v knize *Pedagogika pro učitele*: „[...]výchova je procesem vědomého, záměrného a cílevědomého utváření podmínek, které umožňují růst každého jedince v souladu s jeho vnitřními dispozicemi a podněcující jeho vlastní úsilí stát se autentickou, vnitřně integrovanou a kulturní osobností.“<sup>8</sup>

### 1.2.1. Význam výchovy

Nejnovější výzkumy stále zdůrazňují veliký význam působení výchovy na rozvoj celé osobnosti a důležitost neopominání žádné z jejích složek k tomu, abychom prožili smysluplný, spokojený, naplněný život a uměli využít veškeré své dispozice a možnosti.

V útlém věku působí na vývoj osobnosti podstatně více nové zkušenosti a učení se z nich, postupně je osobnost stále více ovlivňována minulými zkušenostmi, čímž je ovlivněno i její

---

<sup>5</sup> viz. VERNY, T., Kelly, J. *Das Seelenleben des Ungeborenen*. München : Rogner & Bernhard, 1981.

<sup>6</sup> viz. SCHETELIG, H. *Entscheidend sind die ersten Lebensjahre*. Freiburg : Herder, 1980, s. 13.

<sup>7</sup> viz. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003, s. 188.

<sup>8</sup> VALIŠOVÁ, A., et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, s. 59.

další učení, a vliv interakce vnitřních a vnějších vlivů je stále zřetelnější, až postupně převažuje proces zrání s využíváním především již v minulosti nabytých zkušeností. Člověk se učí, poznává a někam směřuje celoživotně, ale k největšímu ovlivnění vývoje jeho osobnosti dochází v přibližně první třetině lidského života. Proto zanedbání účinné výchovy v tomto období a ovlivnění negativními zkušenostmi se později již těžko napравuje a usměrňuje k cíli pocíťování seberealizace jedincem. Právě v tomto období života má na vývoj osobnosti hned po rodině největší vliv škola a celý výchovně vzdělávací proces.

Mým záměrem při výčtu současných vědomostí o osobnosti v psychologii bylo zdůraznit základní podmínku k úspěšné výchově – povědomí o jedinečnosti každé osobnosti, jejíž vývoj je determinován mnoha vlivy, vnitřními i vnějšími.

Pro výchovu, která má být pomocí jedinci, potřebujeme však nejen znát skladbu osobnosti a vědět o vlivech ji utvářejících pro to, aby byl jedinec schopen využít svůj potenciál.

Pro úspěšnou, smysluplnou výchovu nás vlastně primárně zajímá, kam osobnost směřuje, a tento zájem teprve podmiňuje potřebu člověka využít své možnosti.

To je důvodem, proč psychologie vzešla z filozofických směrů. I přes různost každé osobnosti jsou určité determinanty, které jsou pro všechny lidi stejné, které ovlivňují v základu hledání smyslu člověkem a vnímání smysluplnosti. Těmi jsou fakt zrození a smrti člověka a z toho vyplývající vědomí ohraničenosti jeho pozemského života.

Dnešní jedinec ví, že se člověk narodí, pravděpodobně aniž by své zrození mohl sám ovlivnit, a že jeho život na Zemi je časově ohraničený. Neví však rozsah tohoto času a neví, co je po smrti. Zajímá ho proto již odpradáвна, co je jeho úkolem zde na Zemi, hledá smysl svého pobytu zde a potřebuje vnímat smysluplnost svého konání. Ke spokojenému životu potřebuje vnímat pocit seberealizace, který s vnímáním smysluplnosti úzce souvisí.

Teprve s tímto vědomím se můžeme ptát, JAK může výchovně vzdělávací prostředí pomoci k využití jedincových dispozic a možností k rozvoji seberealizace, kdy je nutno navíc počítat s výsledky výzkumů psychologie - s individualitou každého jedince, determinovaného interakcí různých vnitřních a vnějších vlivů, tudíž také s různým směřováním, s různými cíli k naplňování smysluplnosti a různým pocíťováním své seberealizace.

Proto poskytnu v další kapitole stručný vhled do souvislostí filozofie a výchovy k uvědomění si základních filozofických prvků a jejich transformaci do podmínek výchovně vzdělávacího procesu.

## 2. Exkurz do filozofického rozměru, na který navázaly psychologické směry, zejména humanistická psychologie

V této kapitole chci nastínit vývoj filozofických pojetí člověka v historii pro lepší pochopení vzniku psychologických směrů a souvislostí s výchovou a výchovně vzdělávacím procesem.

Otázkou člověka a jeho smyslu pobytu na této zemi se zabývají filozofové již několik tisíc let.

Zakladatel novodobé filosofické antropologie M. Scheler<sup>9</sup> vymezil 3 odlišná pojetí člověka v historii:

- antické (řecko-antická tradice)
- židovsko-křesťanské
- Novověké metafyzické myšlení

### 2.1. Řecko – antická tradice

Pro antického člověka se stal život úkolem, jehož prostředkem splnění bylo vzdělání – *paideia* a cílem byla péče o duši, o to, co mělo udržovat lidskou bytost v kontaktu s pravdou. Cílem byla rovnováha, bytost, uzpůsobená naslouchat řádu světa, běhu přírody, života obce. Člověk byl člověkem jen ve společenství, jehož zákon ctil.

Zde pokládám za vhodné vysvětlit zvláště Aristotelovo pojetí člověka. Aristotelés přichází s pojetím neoddělitelné jednoty člověka, kterou tvoří látka (tělo) a forma (duše, která činí z každého člověka jedinečnou bytost). I výchova má klást důraz na vyváženost všech složek, které je třeba rozvinout – rozumové, tělesné a mravní.

Aristotelovou etikou<sup>10</sup> a jeho pojetím člověka a duše se zabývá ve své knize Příběh antické filosofie Peter Zamarovský:<sup>11</sup>

Člověka řadí Aristotelés mezi živočichy, jeho určení je ale vyšší. Důvod jeho nadřazenosti vidí především ve velikosti mozku, který je sídlem intelektuálních schopností (a vystřídal tak srdce, které bylo považováno za sídlo intelektu a citu dříve). Dalším argumentem je pak i vzpřímená chůze, jeho ruce schopné složitější práce a samozřejmě lidská řeč. V souladu se všeobecným míněním pokládá za nejvyšší dobro blaženost. Podle Aristotela

---

<sup>9</sup> viz PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství : Filosofie o člověku a výchově*. Praha : Institut sociálních vztahů, 2001.

<sup>10</sup> Slovo ETIKA pochází od ETOS – zvyk, mrav, obyčej.

<sup>11</sup> ZAMAROVSKÝ, P. *Příběh antické filosofie*. Praha: nakl. ČVUT, 2005.

spočívá dokonalost každého tvora v rozvinutí jeho schopností. Rozlišuje dvě cesty ke zdatnosti:

- cestu etickou, která spočívá ve vládě rozumu nad pudy
- cestu dianoetickou, která spočívá ve zdokonalování samotného rozumu. Té si cení více.

Ve svém díle *Etika Níkomachova* vyjadřuje souhlas s existencí těsného spojení mezi ctnostným a šťastným životem. Morálka je pro duši totéž, co zdraví pro tělo. Na místo platónské ideje dobra staví Aristotelés blaženost (EUDAIMONÍA), která je dobrem nejvyšším. Blaženost spočívá v naplňování činnosti či funkce, která je pro člověka specifická. A tou je rozumný aktivní život, činnost duše v souladu s rozumem a ctnostmi.

Tím se dostává k otázce: Co jsou ctnosti a která je nejvyšší? Ctnosti podle Aristotela souvisí s trojdílnou duší.

1. Vegetativní části duše se etika netýká, protože ta se stará jen o výživu a rozmnožování.
2. Senzitivní části duše se týkají city a přání. Ta má už své ctnosti jako je odvaha, cit pro míru a štědrost.
3. Rozumová složka duše je sídlem rozumových ctností jako jsou rozumnost a moudrost.

Mravní ctnosti nejsou podle Aristotela vrozené a nejsou to ani schopnosti, které by se daly jednoduše naučit. Získávají se praxí a ztrácejí se zanedbáváním.

Člověka dělá dobrým jeho (dobrý) charakter. Ten vede ke správné volbě jednání a k náležitému výběru životní cesty. Aristotelés je zastáncem toho, že se máme vyhýbat extrémům, máme zaujímat střední polohu mezi přílišností a nedostatkem. Římský básník Horatius později nazval tuto zásadu zlatý střed (*aurea mediocritas*).<sup>12</sup>

„Zlatá střední cesta“ však neznamená, že bychom se měli držet uprostřed stáda. To, co určuje přiměřenost, se liší případ od případu, člověk od člověka. Záleží na správném úsudku – a ctnost je právě stav umožňující jednat v souladu se správným úsudkem.

Ctnost se týká nejen jednání, ale i cítění (tedy oné druhé složky duše). Ctnosti jsou mravní a rozumové. Ty druhé jsou vyšší. Mezi rozumovými ctnostmi stojí moudrost (*sofiá*) nad rozumností (*fronésis*). Aristotelés věřil, že ctnostný člověk musí pociťovat radost z toho, že dobrovolně dělá, co je správné. Blaženost je spojena i s filosofickým bádáním. Úvahy končí tím, že nehledě na naši smrtelnost, máme se snažit být nesmrtelní.

---

<sup>12</sup> Quintus Horatius Flaccus (65 až 8 př. n. l.) byl římský básník epikúrejského filosofického ražení. Zmíněný výraz použil ve sbírce *Carmina* (*Písně, Ódy*).



## 2.2. Křesťanské pojetí výchovy

Křesťanské pojetí výchovy, *educatio*, se vyznačuje obratem k bohu, vyváděním z přílišné ponořenosti do pozemského života. Smyslem *educatio* je cesta ke spáse. Na rozdíl od antiky se zde nejedná o vztah člověka k řádu kosmu, ale k bohu, ve kterém vnímá naději při volbě budoucnosti. Člověk naplňuje neznámé možnosti, aby mohl vstoupit do království božího, je tvůrcem svého života a svého údělu. Žije ve společenství s Bohem, který ho stvořil jako svůj obraz. Hledá v tomto pojetí své hranice, důraz je kladen na rozdílnost božího stvoření a lidské práce, od boha se člověk odlišuje hříšností, smrtelností, omylností, je si vědom, že své děti nemůže ochránit před životními chybami, neboť lidské zkušenosti jsou nepřenositelné.

## 2.3. Novověké metafyzické myšlení

V novověkém metafyzickém myšlení přichází člověk jako myslící subjekt a předpokladem k hledání pravdivého poznání není participace, ale distance – pohled zvenčí. (V antické tradici a židovsko – křesťanské je člověk spjat s celkem světa, na kterém participuje, svět má svůj daný řád, člověk vzhlíží s úctou, obdivem, zvědavostí, v pokoře k harmonicky fungujícímu kosmu nebo bohem dobře stvořenému světu.) Cílem výchovy je již člověk sám, důležité je, jak člověk vnímá svět, ten je takový, jaký si ho uvědomujeme, to je naše poznání. Cílem se stává dosažení něčeho nového, společenský pokrok, individuální úspěch, vzniká novověký rozpor mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství.

Moderní antropologie přichází s vysvětlením světa z pohledu člověka, ne člověka z pohledu světa, na rozdíl od původní podoby filozofie, která chtěla pojmut celek světa v jeho smysluplnosti jako fungující řád, a teprve z toho vymezit člověka. Je již obtížnější najít v tomto světě svoje místo. Dochází k rozdělení pohledů na pozici člověka ve světě na antropocentrický (člověk je všemu živému pro své schopnosti a možnosti nadřazen) a biocentrický (člověk je součástí přírody rovnocennou všem jejím ostatním živým součástí).

### 2.3.1. Existencialismus, fenomenologie a humanistická psychologie

V novověké filozofii se postupně vytvářely různé filozofické směry výkladu člověka. V počátku ovlivňuje tento výklad veliký rozvoj přírodních věd a vyzdvihování lidského rozumu s výsledkem člověka, který má v tomto světě mít výsadní, panovačné postavení nad vším ostatním. Zároveň vzniká filozofický směr **existencialismus**, tážající se po smyslu

života a uvědomující si nejasnost subjektivně vnímaného světa a nejasnost postavení člověka v něm. Jeho základním pojmem je otázka existence.

Zakladatel existencialismu S. Kierkegaard vychází z myšlenky, že každý jedinec je odsouzen k volbě a svobodě, která v něm vyvolává pocity úzkosti. Svoji pravdu si svobodně volí na základě víry. Člověk existuje, existenci nevlastní, nýbrž je svou vlastní existencí, na tomto světě určitou dobu pobývá, a tato doba je naplněna touto existencí. Jen on sám rozhoduje o svém pobytu, o svém podílení se na něm (náhled na svět, na každou věc, na každý jev je subjektivním náhledem jedince) a má tak svobodu volby (a tím i odpovědnost), zda a jak se podílet. Na chování každého jedince je proto třeba pohlížet z hlediska chovající se osoby.

Tento směr vznikl již v 19. století, ale jeho vliv byl velmi posílen zejména reakcí na události první světové války, které posílily nejistotu v řešení lidských problémů. Člověk ví, že existuje, na svět je vržen, zažívá úzkost a potřebuje v něm hledat smysl a zodpovězení otázky po svém bytí.

Vysvětlení pro smysl lidského bytí přináší další, o něco mladší filozofický směr, založený E. Husserlem, – **fenomenologie**. E. Husserl se zaměřil na zkoumání lidské zkušenosti v jejím subjektivním rozměru, tak jak si ji člověk uvědomuje. Při novém poznávání si většinou neuvědomujeme zkušenost, která je přitom ale prvotní při našem poznání, ale uvědomujeme si jen ten konečný poznatek. Zároveň každý vnímá každou zkušenost jinak. Fenomenologie se proto zabývá sledováním postupů lidského poznávání, které jsou vždy individuální, ovlivněné subjektivním individuálním vnímáním. Tohoto zkoumání využívá k porozumění lidské existenci a přirozeného smyslu světa, jeho řádu. Přiklání se tak k přirozenosti řádu světa a k biocentrickému filozofickému pohledu na člověka. Smysl nachází v přirozených, fungujících systémech, ve kterých je nutno počítat s individuálně vnímanou zkušeností každého jedince, který má být sám aktivním tvůrcem své existence.

V podobné době jako oba výše popsané filozofické směry vznikla psychologie jako samostatná věda. Již od dob antiky nalézáme ve filozofii různá pojetí duše i různé „prehistorické“ psychologické koncepce. Od filozofie se psychologie oddělila v samostatný vědní obor v druhé polovině 19. století, v době novověkého myšlení, kdy si člověk uvědomuje mnoho nejasných otázek po své podstatě a vyvstává požadavek na jejich zodpovězení, s cílem pomoci lidem žít v tomto světě. Od té doby vznikly různé psychologické směry, a také **humanistická psychologie**, která vychází ve svém pojetí z filozofických směrů existencialismus a fenomenologie. Jedná se o psychologický směr, který se soustředí na člověka a na možnosti rozvoje jeho potenciálu, a jehož základními prvky jsou otázky po

smyslu, důležitost seberealizace, aktivní a tvořivý jedinec. Přestože se nejedná o směr zcela nový (jeho vznik se datuje do poloviny dvacátého století), s moderními poznatky vědy a v postavení současného světa se stává stále více aktuální.

### 2.3.2. Souvislost fenomenologie s humanistickou psychologií a pojmem seberealizace

K lepšímu porozumění souvislosti fenomenologie s humanistickou psychologií a pojmem seberealizace předkládám mé pojetí rozboru pojednání *Srdce rozumné*<sup>13</sup>, jehož autorem je současný český fenomenolog Erazim Kohák. V tomto článku autor rozebírá Husserlovo fenomenologické dílo *Ideen I*, *Ideen II* a *Krisis*.

Možnost seberealizace v dnešní době vidí autor v rozhodnutí žít v pravdě, žít reflektovaný život, s využitím rozumu spojeného s citem, kdy naše konání je nám srozumitelné a přirozené, ale také dobré a spravedlivé.

Svět se rovná život, proto při hledání jeho pojetí je třeba uvažovat také hodnoty a smysl. „Za nejpodnětnější výzvu Husserlova projektu transcendentální fenomenologie považuji úsilí o alternativní pojetí racionality, odvozené ze světa ustaveného nikoli teorií, nýbrž životem, a tudíž prolutého hodnotou a smyslem.“<sup>14</sup>

Každý jedinec je systémem a zároveň součástí systémů, ve kterých naplňuje svoji funkci – své úlohy tak, aby systém mohl nadále fungovat. „[...]v každém fungujícím systému vznikají funkce neboli niky, tedy úkoly, jež je třeba naplnit.“<sup>15</sup>

To je určující pro úlohy lidí na světě. Lidé se naplňováním těchto svých úloh, fungováním v systému stávají srozumitelní a nacházejí v tomto svém naplňování funkce, doplňující systém (vnímám zde souvislost s mým pojetím rovnováhy ve vlastním zamyšlení se nad smyslem života, které předkládám na dalších stránkách), smysl svého bytí.

Fenomenologie se zabývá zásadními úkoly fungování života. Svět pojímá jako zkušenost – prožitek, soustavu významů.

V novověké filozofii pojímáme svět jako subjektivní, nahlížený očima každého jedince jeho vlastní zkušeností, která je ovlivněna jeho funkcí v systému světa. Těmito vztahy nabývá na srozumitelnosti smysl života konkrétního jedince.

---

<sup>13</sup> KOHÁK, E. *Zorným úhlem filosofa: Vybrané články a přednášky z let 1992-2002*. Rychnov nad Kněžnou: Ježek, 2004, 40 - 54. ISBN 80-85996-38-3.

<sup>14</sup> KOHÁK, E. *Zorným úhlem filosofa: Vybrané články a přednášky z let 1992-2002*. Rychnov nad Kněžnou: Ježek, 2004, 40 - 54. ISBN 80-85996-38-3, s. 45.

<sup>15</sup> KOHÁK, E. *Zorným úhlem filosofa: Vybrané články a přednášky z let 1992-2002*. Rychnov nad Kněžnou: Ježek, 2004, 40 - 54. ISBN 80-85996-38-3, s. 45.

„Od počátku, jakmile otevřu oči, střetnu se se světem prolnutým hodnotou a strukturovaným významem, ne protože „takový je“ ani proto, že bych si to přál, nýbrž prostě proto, že jsem – či přesněji, protože konám, jsem účelově činný.“ „Kde je život, tam svět... má hodnotu podle toho, zda životu pomáhá či brání.“<sup>16</sup>

Pro fenomenologii se tak stává důležitým ne určitý, konkrétní fakt či událost, ale naplňování úlohy v systému a její obsah.

Smysluplnost světa našeho žití tak shledává fenomenologie v zakoušeném světě, ve zkušenosti, zakoušené na základě účelové činnosti, konané za účelem fungování systému.

Jestliže má život životu pomáhat, je zde zřejmý vztah fenomenologie a seberealizace a její nacházení v naplňování funkce každého jedince v systémech i v systému sebe samého.

Odras této myšlenky zaznívá v Rogersově<sup>17</sup>: „Podstatou veškeré motivace je směřování organismu k naplnění. Lidský organismus disponuje jedním centrálním zdrojem energie. Nejsnadněji si ho představíme pod pojmem tendence k naplnění, k aktualizaci,...“<sup>18</sup>

### 2.3.3. Podoby člověka v moderní filosofické antropologii

N. Pelcová vymezuje ve své knize *Vzorci lidství*<sup>19</sup> podoby člověka v moderní filosofické antropologii jako člověka bytostně existujícího, člověka chtějícího a hodnotícího, člověka dějinného, člověka milujícího, člověka vyrábějícího, člověka hrajícího si a člověka vychovávajícího a vychovávaného.

Pro zobrazení fenomenologického přístupu ve vztahu k člověku a výchově zde podávám pojetí člověka milujícího a člověka vychovávajícího a vychovávaného zástupci tohoto filozofického směru M. Schelerem a E. Finkem.

#### Člověk milující

Pro M. Schelera je podstatou člověka jeho prožívání a vlastní reflexe. Základem je duchovní bytost, člověk, schopný konat duchovní aktivitu, jeho schopnost výběru hodnot. A to není dáno inteligencí a snahou o její stálé zvyšování. Vcítění znamená porozumění

---

<sup>16</sup> KOHÁK, E. *Zorným úhlem filosofa: Vybrané články a přednášky z let 1992-2002*. Rychnov nad Kněžnou: Ježek, 2004, 40 - 54. ISBN 80-85996-38-3, s. 48.

<sup>17</sup> C. R. Rogers, hlavní představitel humanistické psychologie

<sup>18</sup> ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha : Portál, 1998, s. 112.

<sup>19</sup> PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorci lidství : Filosofie o člověku a výchově*. Praha : Institut sociálních vztahů, 2001.

druhému v jeho jinakosti. Člověk je součástí přírody a zároveň přírodní určení překračuje, je bytostí milující, emocionalita je základem jeho jednání. Vážným pedagogickým problémem se stává převrácení hodnot, kdy moderní člověk již nemá schopnosti antického člověka naslouchat a mít schopnost důvěry a úcty.

Výchova má být podle M. Schelera založena na sympatii - emocionálním vztahu vzájemné náklonnosti, respektu a distance.

## Člověk vychovávající a vychovávaný

Skutečnost výchovy je složitá, neboť i přes veliký vědecký rozvoj nejsme stále schopni zodpovědět otázku, co je vlastně člověk.

Filozofií výchovy, možnostmi výchovy a vychovávaní v kontextu filosofické antropologie se zabýval ve 20. století významně E. Fink. Výchova se podle něj pohybuje v rozporech, neboť samozřejmost výchovného vztahu se pojí zároveň se zakrýváním toho duchovního a emocionálního v člověku, požadavky výchovy naráží na subjektivními předpoklady, nároky kultury brání podmínkám projevu individuality člověka, spolu s pocitem všemocnosti výchovy vnímáme zároveň její bezmocnost.

E. Fink vymezil 6 antinomií, které otázky výchovy provázejí:

- Míru pomoci proti manipulaci – co je pomáhání a co již manipulace, která omezuje individualitu, individuální bytost ve vytváření vlastního názoru, vlastních hodnot, vlastního náhledu na svět a jeho postavení v něm?
- Moc a bezmoc vychovatele, který nemůže naučit žáka, jak žít, a nemůže ho ochránit před jeho vlastními chybami.
- Výchova je celoživotní proces, i vychovávající je tedy celý život vychováván a vyvíjí se, záleží na něm, aby ve vlastní výchově sama sebe neustrnul na místě, ale aby si byl stále vědom toho, že má být vzorem svým žákům
- Požadavky norem kultury, které mohou omezovat rozvoj individuality vychovávaného
- Rozpor mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství, poměrem míry vzdělání k odbornosti a míry obecné vzdělanosti.
- Šestá antinomie je obecně o otázce místa výchovy, je otázkou, do jaké míry má být člověk vychováván někým druhým, do jaké míry může výchova pomáhat a do jaké míry škodit, co je ještě pomoc.

Podle E. Finka je základním rysem našeho bytí naše nedokonalost a nehotovost a výchova spočívá v hledání východiska díky této nedokonalosti. Proto má spočívat výchova především v plnění úkolu k sebeporozumění člověka a bude se vždy pohybovat v napětí mezi nárokem

na odbornost a nárokem na zachování živého lidského vztahu. E. Fink říká, že již na základní škole je nutno spojit učení s údivem nad záhadou života, ne předávat hotové obsahy! Smyslem výchovy má být porozumění a sebeporozumění. Vyzdvihuje důležitost otázky, která potvrzuje zaujetí tématem.

#### **2.3.4. Reflexe autorky nad novověkým metafyzickým myšlením ve vztahu k cílům výchovy**

Tato pojetí mne přivádějí k vlastnímu zamyšlení:

Cílem výchovy je v novověkém metafyzickém myšlení člověk sám, důležité je, jak člověk vnímá svět, on proto má být vychováván, tak, aby v tomto světě mohl žít.

Podle M. Schelera je primárním rysem lidské zkušenosti emocionální život. Výchova má být založena na sympatii - emocionálním vztahu vzájemné náklonnosti, respektu, distance.

Schelerova sympatie je podmíněna možností mít rád lidi, respektovat a ctít jejich individualitu. Od této podmínky se odvíjí možnost vnímat pozitivně celý svět a ptát se po otázkách bytí. Pro primární zkušenost s následkem schopnosti důvěry a úcty je základem pro rozvoj dle M. Schelera uvězněného nejvyššího personálního citu výchova v lásce a bezpečí, abychom se nenaučili žít a vnímat svět se strachem.

Jak má být člověk vychováván? Výčet antinomií E. Finka podporuje můj názor na snahu o dosažení rovnováhy – ve všem – v sobě, s okolím, se světem i ve světě.

Rovnováha se týká i našeho přemýšlení o našem bytí zde a prostého žití, žití v souladu s naším myšlením, činností, včetně „obyčejné“ práce.

Vychovávající by si měl především být antinomií vědom, neustrnout v domněnku, že již došel k pravdě a že vše ví. Domnívám se, že je dobře, že tyto rozpory jsou, že si je uvědomujeme, a důležité je naplňovat stav naší mysli tímto poznáním. To souvisí s vědomím, že jsme každý individuální bytostí.

E. Fink nabádá ve vzdělání a výchově nepředávat hotové obsahy, ale podporovat celostní rozvoj osobnosti. Prostředkem je výchova k souladu (rovnováze) vnitřního a vnějšího. Výchovou v lásce a bezpečí, se zodpovědností, která bude vzorem k zodpovědnosti vychovávaného. Se zodpovědností postupného uvolňování vazby tak, aby se jedinec mohl stát svobodným a zodpovědným, aby se výchova nestala manipulací individuality osobnosti, manipulací, která odebírá jedinci svobodu, možnost vlastního úsudku, rozhodování, a tím i zodpovědnost za svoji spoluúčast ve světě, umění žít.

*Sama jsem se zamýšlela o smyslu života, jak ho vědomě vnímám já, resp. lidé, kterých jsem se dotázala. Domnívám se, že vědomě o smyslu života uvažujeme většinou v určitých obdobích našeho života na této zemi - při životních změnách, kdy se ptáme sami sebe, jak žít, co je to správné, a zejména při strachu o život či ztrátě těch, které máme rádi. To jsou chvíle, kdy si nejvíce uvědomujeme naši dočasnost tohoto žití, proto uvažujeme o jeho smyslu – zabijeme-li mola či mušku, která nás právě štípla, nepřemýšlíme nejspíš, co s ní bude po její smrti.*

*Co je po smrti, nikdo nevíme a ptáme se po úkolu, který zde máme splnit. Smysl našeho žití vidíme často v určitém předávání jiným, ovlivňování skutkem, tím, že jsme a že jsme byli na tomto světě. Jistou možností naplnění smyslu našeho nynějšího života vidíme v tom, že ho prožijeme spokojeně, v souhlasu se sebou.*

*Zajímá mne proto také role, která připadá v tázání se po smyslu života a našeho bytí výchově a výchovně vzdělávacímu procesu. V této souvislosti mne také zajímá, jaká výchova a poznání mohou být pomocí k zodpovězení těchto otázek, k dosažení vnitřního souhlasu se sebou, k naplnění našich možností, k seberealizaci, k naplnění smyslu života takového, který pokládá za svůj smysl každý jednotlivec ve své individualitě.*

*Neschopnost lidstva odpovědět jednoznačně na základní filozofické otázky a zároveň zájem si umět tyto otázky zodpovědět je patrný i z odpovědí v dotazníku<sup>20</sup> (viz. příloha č. 1), který jsem vytvořila a podala k vyplnění studentům gymnázia a zástupcům generace jejich rodičů.<sup>21</sup>*

*Někteří se k tématu nechtěli příliš vyjadřovat. Na otázku, zda někdy o těchto otázkách přemýšlejí, odpovídali někteří záporně.*

*Se studenty střední školy, tedy mladou generací, se o tomto tématu hovořilo lépe – vyjadřovali se k němu většinou rádi a s plným zaujetím. Napadá mne, že důvod může být v jiné generaci, generaci mladých lidí, která před sebou vnímá více možností, než tomu bylo u jejich rodičů. Je otázkou, zda se během života vnímání našich cílů někdy neztrácí pod tíhou množství materiálních statků, na které si také musíme vydělat, ale zároveň nám odebírají čas, potřebný pro zamýšlení se nad těmito přirozenými otázkami života. Důvodem ale může být také prostá zaměstnanost starší generace jinými činnostmi, ve kterých spatřují právě tu smysluplnost svého života, a naopak u mladé generace hledání odpovědi na otázku, jak dál žít, která k tomuto věku patří. Myslím si, že by měl mít každý člověk možnost a prostor ve*

---

<sup>20</sup> Otázky v dotazníku:

Co je smyslem lidského života? Proč jsme tady na Zemi?

Co si myslíte, že je po smrti?

Souvisí výchova se smyslem života a lidského bytí na Zemi?

Pokud ano, jaké jsou důležité prvky výchovy k tomu, abychom prožili život smysluplně?

Co je pro Vás smyslem Vašeho života (smysl, cíle...)?

Přemýšlíte někdy sami o výše položených otázkách?

<sup>21</sup> odpovědi z dotazníku – viz. příloha č. 1

*svém životě k tomu, zabývat se obojím – tak jak vyjadřuje Milan Machovec: „[...]nikoli jen niterné vsebeobrácení, „péče o duši“, ale konkrétní životní praxe. Nestačí pravdu jen poznávat, člověk musí pravdou žít a celou svou bytostí, svými schopnostmi rozumovými, mravními i citovými o ni zápasit.“<sup>22</sup>*

*Sama pokládám za důležité umět život opravdu žít a prožívat, v upřímnosti k sobě, opravdově a poctivě, tedy v souhlasu se sebou, s co nejčastějším pociťováním rovnováhy v celém svém konání a prožívání - v rovnováze se vším, se sebou i s přírodou. Aby mohlo docházet k naplnění smyslu bytí – pokračování pro naše děti, přírodu, život... Pokračování vnímám také v tom, co svým bytím zde zanecháme, nejen výchovou dětí či hmotným dílem, ale i třeba jedním slůvkem, skutkem, výrazem – konaným v dobré vůli, s láskou.*

*Jsme nepatrnou částí přírodního celku, na jehož funkci bychom se měli podílet. Konkrétní podílení se je závislé od naší individuality, každý proto budeme vnímat náplň našeho žití v něčem jiném.*

*Abychom byli schopni se podílet na běhu světa se zajištěním rovnováhy, je třeba, abychom byli v životě spokojeni. Spokojenost nám přináší podílení se, pocit smysluplnosti našeho konání.*

*Výchova není všemocná, máme genetický i vrozený základ, působí na nás naše somatická složka, ale výchova nám má pomáhat v naplňování vlastního života tím, že jsme schopni uskutečnit souhlas se sebou, tázat se a porozumět sami sobě, učit se vlastnímu poznávání, sebeaktualizovat se, seberealizovat, výchovou v lásce a bezpečí, s trpělivostí, tolerancí, pokorou, k úctě, svobodě, zodpovědnosti.*

*Člověk má vyvinuté myšlení, ale stále patří do přírody, je její nepatrnou částí a tedy by jeho chování a výchova měly směřovat také k uchování přírodních zákonů, rovnováhy v přírodě, obecně k úctě ke všemu živému - s tím souvisí výchova k úctě k sobě. Proto má výchova vést k zodpovědnosti, lásce, radosti, sebeaktualizaci. Výchova by měla vést k uvědomování si, že nejsme na světě jen my lidé jako cosi víc než to ostatní, ale jsme součástí celku – světa. Vychovávat ke schopnosti nejen socializace, ale schopnosti souladu s veškerou přírodou.*

*Tento pohled pokládám za souhlasný s názorem fenomenologů o úloze člověka, kterou vykonává vyplněním určité funkce, – „niky“ v systému.*

---

<sup>22</sup> Machovec, M. *Filosofie tváří v tvář zániku*. Brno: Zvláštní vydání, 1998, s. 40.



## 2.4. Shrnutí

Filozofie se zabývala již odpradávná otázkami bytí a pozice člověka na Zemi.

V antickém i židovsko – křesťanském pojetí nacházeli filozofové odpověď – člověk byl harmonickou součástí universa, poté stvořen bohem s úkoly mu pro pozemský život danými. V novověku si člověk začíná uvědomovat subjektivitu svého nahlížení na svět. Má mnoho otázek, pro které hledá odpověď. V tomto období vzniká také filozofický směr existencialismus, neboť to, co člověk ví, je, že existuje, ale smysl té existence hledá. Ten nachází fenomenologie v přirozenosti řádu světa, systému, kterého se účastní člověk, jehož chování můžeme pochopit jen na základě vědomí jeho individuálního vnímání zkušenosti, proto jen on sám může naplňovat obsah své existence. Těchto dvou novověkých filozofických směrů, zaměřených na smysl člověka a výchovy, využívá ve svém pojetí humanistická psychologie, jejíž prvky podporují výchovu jedince k seberealizaci.

### 3. Humanistická psychologie a seberealizace

Humanistická psychologie vznikla v polovině 20. století v USA jako reakce na odmítání psychologických směrů té doby – behaviorismu a psychoanalýzy.

Ty ve svých teoriích odmítají individualitu a jedinečnost člověka a víru v jeho vlastní schopnosti. Každá z těchto teorií redukuje pohled na osobnost a klade důraz pouze na jednu ze základních determinant, ovlivňujících vývoj osobnosti.

Jejich zjednodušený pohled je třeba překonat. Behaviorismus je příliš zaměřen pouze na to pozorovatelné a měřitelné, psychoanalýza zase nepřipouští člověku možnost být svým vlastním tvůrcem života, neboť jeho chování primárně ovlivňují jeho pudy jako neuvědomované procesy v jeho nevědomí.

Požadavkem doby se stává zlidštění, zdůraznění významu člověka, jeho hodnoty a schopnosti vědomého řízení sama sebe a vlastního naplňování svého života a nacházení jeho smyslu.

Humanistická psychologie se inspirovala ve fenomenologii a existencialismu, jejich filozofickým pohledem na subjektivitu vnímání zkušenosti člověkem, který pouze sám na základě subjektivně vnímané zkušenosti může naplnit svoji existenci s úkolem vyplnit funkční systém, ve kterém má každý své místo, a je schopen toto místo zastat. Zvládnout tento úkol znamená naplňovat smysl života. Humanistická psychologie si dala za úkol pochopit jednotlivého člověka a zkoumat, jak mu pomoci, aby dovedl tento úkol zastat.

Člověku, kterého filozoficky charakterizují pojmy:

- individualita
- vývoj jeho osobnosti a tvořivé směřování k cíli, k naplnění existence
- získávání všech poznatků přes vlastní, subjektivní zkušenost, vytvářející z něj individuálně prožívající osobnost
- svoboda volby a zodpovědnost při naplňování své existence
- hledání smyslu

Humanistické teorie proto přicházejí s potřebami člověka k tomuto naplňování a s nutností pocíťování smysluplnosti, kladou důraz na vnitřní dynamiku osobnosti, na emoční prožitek, na jedinečnost. Člověka pokládá za aktivního tvůrce svého života, který má svobodu volby, ale i je zodpovědný za své naplnění života, potřebuje nacházet ke svému vývoji smysl a má schopnost své vlastní sebeaktualizace, která se pro něj stává tou nejvyšší potřebou.

Všechny filozofické pojmy fenomenologie a existencialismu, charakterizující člověka, jsou základní součástí myšlenek humanistické psychologie:

- myšlenka individuality a z ní vyplývající potřeba aktivního naslouchání, důležitost empatie, úcty k člověku
- myšlenka prožívající osobnosti a z ní vyplývající emocionalita člověka, důležitost vlastní zkušenosti pro poznávání a opět důležitost empatie
- myšlenka důstojnosti člověka, ponecháním mu jeho individuality, jedinečnosti, svobody a zodpovědnosti, přijetím a úctou k člověku, který je v základu dobrý, nedirektivním pomáhajícím přístupem
- potřeba pocítování smysluplnosti
- potřeba rozvinout svůj potenciál a schopnosti rozvojem všech složek své osobnosti a stále směřování a vyvíjení se k pocítování seberealizace

Pro vystižení principů humanistické psychologie se chci zmínit zejména o třech osobnostech, ji v jejích základech zastupujících: C. R. Rogersovi, A. Maslowovi a V. E. Franklovi. C. R. Rogersovi jako osobnosti, která stála u zrodu humanistické psychologie, je pokládán za hlavního představitele tohoto proudu a zároveň proto, neboť díky mému seznámení se s jeho teorií na člověka zaměřeného přístupu při mém studiu teorií osobnosti mne tolik zaujala právě humanistická psychologie. A. Maslowovi jako zakladateli Společnosti pro humanistickou psychologii a tvůrci teorie potřeb člověka a jeho motivace, jejímž ústředním pojmem je seberealizace, a Franklovu teorii o smyslu, logoterapii, zde představím, neboť mne zaujala stejně jako teorie C. R. Rogerse a neboť důležitost smyslu v životě člověka se prolíná touto prací jako jedno z nejdůležitějších témat – jako „pohon“ k uskutečnění seberealizace.

### **3.1. C. R. Rogers – představitel přístupu zaměřeného na člověka**

Carl Ransom Rogers je představitelem přístupu zaměřeného na člověka – teorie „já“. Narodil se na počátku 20. století na předměstí Chicaga v silně nábožensky zaměřené rodině. Victor J. Drapela<sup>23</sup> popisuje Rogersovo dětství a jeho výchovu jako sice láskyplnou, ale spíše direktivní, převážně řízenou otcem. Výchova byla nesporně ovlivněna protestantskou vírou rodičů. Důraz na morální výchovu, práci a studium převažoval nad možností spontánní hry dětí. Později studoval mladý Rogers dlouhodobě na různých vysokých školách nejprve agronomii, ke které byl v dětství veden, později teologii a psychologii. Během dětství a mládí

---

<sup>23</sup> DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 2008.

se mu tak podařilo zažít řízenou, určitým způsobem nesvobodnou výchovu i svobodu vysokoškolského prostředí.

Je možné, že tento styl výchovy dohromady s jeho studijními předpoklady a dlouhodobým vysokoškolským studiem ovlivnily jeho pozdější názory a vznik jím vytvořené teorie osobnosti, která je nazývána teorie „já“, a terapeutického směru zaměřeného na člověka. Možná proto se nechal inspirovat existencialismem a fenomenologií a pocítil potřebu odklonit se v ovzduší psychologických názorů té doby – přísně vědeckého, odlidštěného behaviorismu a na druhé straně na minulost a rozhodující důležitost lidského nevědomí zaměřenou psychoanalýzu od těchto dvou psychologických proudů.

Jeho celoživotní profesní zkušenosti se odvíjely z praktické, pedagogické i výzkumné činnosti. Zpočátku pracoval jako klinický psycholog na dětské poradenské klinice pro delikventní a sociálně znevýhodněné děti, později přednášel na různých univerzitách psychologii a psychiatrii, kde se věnoval také výzkumu. Současně se i nadále věnoval praktické terapeutické činnosti.

### **3.1.1. Teorie „já“**

Základními prvky teorie C. R. Rogerse je ochrana lidské individuality, chápání člověka jako procesu, potřeba svobody pro lidské myšlení, emoční vnímání a schopnost lidského organismu se vyvíjet k cíli, usilování o tvůrčí rozdílnost lidí. Rogers vnímá nutnost pohlížet na věci z hlediska pozorované osoby – „aktivně naslouchat“ druhým.

Osobnost tvoří dva jevy, organismus a „já“. Organismus pokládá za uspořádaný celek, pro který je typické jeho prožívání a tendence k sebezrovoji s cílem sebeaktualizace. Tato tendence k uplatnění a naplnění všech svých možností je jeho základní motivační silou.

Podmínkou pro uskutečňování sebeaktualizace je nacházení svého pravého „já“, které charakterizuje jako vnímaný souhlas s prožitky svého organismu, možnost jejich přijetí za své. Tento souhlas je základem duševního zdraví a Rogers nazývá jeho pocíťování člověkem pojmem kongruence. Pocíťování kongruence má úzkou spojitost s vytvářením pozitivního sebepojetí člověka, neboť takto se vyvíjející osobnost se nenaučí popírat své prožitky, neztratí schopnost si věřit, naslouchat sobě, svým přáním, svému směřování, z hlediska existencialismu tomu správnému naplňování své existence.

Tyto principy uplatňuje v zásadách svého „na člověka orientovaného přístupu“, kterými jsou:

- nedirektivní a pozitivní přístup (člověk je dobrý)
- úcta k člověku
- akceptace jedincova růstu ponecháním svobodného a zodpovědného rozhodování o svém směřování
- aktivní naslouchání a empatie
- opravdovost
- kongruence terapeuta

Úspěšnost své terapie, opírající se o jeho teorii sebepojetí, si Rogers ověřil posuzovací metodou, kterou nazval Q třídění. Jedinci vybírali z kartiček nejprve tvrzení, odpovídající jejich reálnému vnímání sebe a poté tvrzení o tom, jací by chtěli být. Výsledkem byla úroveň svého sebehodnocení. Tuto metodu opakoval s klientem několikrát během průběhu terapie, čímž si ověřoval její účinnost.

C. R. Rogers ovlivnil zásadně svět psychologie svým obratem k člověku, zdůrazněním jeho hodnoty, jedinečnosti a nároku na subjektivní vnímání, odmítnutím matematického zkoumání člověka a používáním kvalitativního výzkumu pozorováním, posuzováním, škálováním, nahrávkami.

### **3.1.2. Sebeaktualizace a sebepojetí člověka**

C. R. Rogers podmiňuje uskutečnění sebeaktualizace, kterou naplňuje člověk uskutečňováním veškerého svého potenciálu, nacházením svého pravého „já“. Člověk potřebuje žít v souhlasu svého sebepojímání se sebeuskutečňováním, s prožíváním souhlasu s vnímáním svých možností a jejich naplňování.

Tento souhlas ale nemusí ještě znamenat uskutečňování veškerého potenciálu. Rozvíjet svůj potenciál, sebeaktualizovat se, dokážeme podle toho, jak sebe pojmáme. Jaké máme sebepojetí, jak člověk své „já“ vnímá, tak vnímá také svět a své chování.

Sebepojetí lze definovat jako postoj sebe k sobě samému a jako své sebepřijetí, které je závislé na našem sebepoznání a sebehodnocení.

Vnímání svého reálného „já“, které mohu nazvat zdravým sebevědomím, nezískává jedinec ale automaticky. To se vytváří na základě zkušeností a pocitů, které člověk získává po celý život. Již v úvodu této práce jsem psala o determinantech, vytvářejících osobnost. Zde jsem

se zmiňovala i o vlivech působících na jedince ještě před narozením, které dokládají svými výzkumy T. Verny a J. Kelly. Během života se člověk učí sebepoznávat a žít se svými možnostmi a v souhlase se svými možnostmi.

C. R. Rogers uvádí důležitost zažívání zkušenosti pozitivního přijetí, které je zároveň nepodmíněné. To znamená přijetí bez požadavku projevování se bezchybně, podle požadavku toho druhého a podle toho, co je pokládáno za správné.

Sebepojetí je formováno již od dětství podle toho, jak je dítě bráno a přijímáno. Pro zodpovězení otázky vlivů na vývoj sebepojetí se lze obrátit na teorii sociálního vývoje a vývojových stádií, kterou vytvořil E. H. Erikson. Ten na základní stupeň vývoje člověka řadí získání bazální důvěry ve svět, podle toho, je-li dítě bezpodmínečně přijato okolím, tedy především svou matkou, či zda dojde v této době k psychické deprivaci nedostatkem citového přijetí až odmítání. Z tohoto zažívání lásky a bezpečí, které pak snáze provází člověka i v ostatních stádiích života, zajištěného bezpodmínečným pozitivním přijetím, se odvíjí jeho pozitivní přijímání sebe, reálné sebepoznání a sebehodnocení. Takové zdravé sebevědomí člověka je jedním ze základů k uskutečňování jeho seberealizace.

*Ohlédnou-li se na pojetí existencionalistů a fenomenologů, ti pohlíží na člověka jako na vlastní existenci, kdy každý jedinec má právo svobodně si volit svou pravdu na základě víry a na chování každého jedince je třeba pohlížet z hlediska chovající se osoby. Každý člověk má také jedinečnou zkušenost, vytvářející jeho poznání. Smysl života nechází v doplnění systému. K opravdovému podílení se, sdílení s druhými, je základem opravdovost, upřímnost jedinečného žití každého člověka. Ta je základem k vytváření zdravé atmosféry v okolí jedince.*

*I proto je důležité jeho sebepojetí – důvěra v sebe, přijetí sebe. Domnívám se, že to je podmínkou k přijetí i těch druhých, celého světa. Zde vidím souvislost svobody volby a naší zodpovědnosti za svůj pobyt tady, kdy svým sebepřijetím, svým upřímným opravdovým žitím v souladu se sebou, které C. R. Rogers nazývá kongruencí, přispíváme k vytváření zdravé atmosféry ostatního světa.*

*„Zdravé“ sebepřijetí ovlivňuje zkušenost (a učení se ze zkušenosti), zejména ta prvotní. Zde má veliký význam výchova – v pomoci k naplnění našeho smyslu života.*

*Základ v možnosti výchovy a získávání poznání vidím v pozitivním vztahu, kdy vychovávaný je ochoten se nechat vychovávat a vzdělávat. V pozitivním vztahu vychovatele a učitele, který si je vědom antinomií<sup>24</sup> ve výchově a vzdělávání.*

---

<sup>24</sup> 6 antinomií E. Finka, které jsou zmíněny na straně 16

### **3.2. Abraham Maslow – zakladatel humanistické psychologie a tvůrce hierarchie potřeb člověka**

Abraham Maslow se narodil v Brooklynu o několik let později, než C. R. Rogers. Vyrůstal také ve věřící (židovské) rodině, ale na rozdíl od C. R. Rogerse panovalo mezi rodiči značné napětí a konflikty a Maslow sám nepokládal svoje dětství a mládí za šťastné, trpěl bolestmi hlavy a depresemi. Obrat přineslo jeho vysokoškolské studium psychologie a vstřícnost univerzitních profesorů vůči němu. po studiu učil na Brooklyn College a později působil jako profesor psychologie.

Při svém studiu se zaměřil na behaviorismus. Od toho se ale po narození dítěte a pozorování jeho vývoje postupně odklonil, přiklonil se k humanistické psychologii a stal se zakladatelem Společnosti pro humanistickou psychologii.

Během své profesní dráhy se soustředil na zkoumání vztahu lidské motivace a potřeb a na výzkumy životů sebeaktualizujících se jedinců.

#### **3.2.1. Teorie potřeb člověka**

A. Maslow vytvořil hierarchickou posloupnost lidských potřeb, které jsou motivací pro lidské chování, od těch nejzákladnějších pro přežití až po nejvyšší – potřebu seberealizace člověka. Předpokládal, že umožnění splnění potřeby vyšší je závislé na předchozím alespoň částečném uspokojení potřeb nižších. Mezi základní umístil potřeby fyziologické a potřebu bezpečí, mezi vyšší potřebu lásky a úcty a jako nejvyšší určil potřebu seberealizace.

Při zkoumání životů seberealizovaných lidí, kteří uměli dobře využít svůj potenciál, hledal Maslow vlastnosti, které jsou jim společné a společně s určitým chováním by mohly vést k seberealizaci.

Mezi tyto vlastnosti zařadil:<sup>25</sup>

- vnímání reality
- schopnost tolerovat nejistotu
- akceptace sebe i druhých takových, jací jsou
- spontánní myšlení i chování
- zaměřenost více na problém než na sebe
- smysl pro humor

---

<sup>25</sup> in ATKINSON, R. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 472.

- tvořivost
- odolnost vůči vlivu kultury
- starost o blaho lidstva
- schopnost hlubokého uvědomění základních životních zkušeností
- prožívání hlubokých, uspokojujících mezilidských vztahů spíše s několika lidmi než s více
- schopnost nahlížet na život objektivněji

Pro vývoj k seberealizaci popisuje takovéto potřebné chování:  
 „prožívejte život jako dítě, s plným ponořením a soustředěním,  
 zkoušejte spíše něco nového, než abyste se drželi bezpečných a jistých způsobů,  
 při hodnocení zkušenosti naslouchejte spíše vlastním pocitům než hlasu tradice, autority nebo většiny,  
 buďte poctiví, vyhýbejte se předstírání či „hraní her“  
 připravte se být nepopulární, když se vaše názory neshodují s názory většiny lidí  
 přijměte zodpovědnost  
 pracujte usilovně na tom, pro co jste se rozhodli, že uděláte  
 pokuste se identifikovat své obrany a najděte odvahu vzdát se jich“<sup>26</sup>

Maslow při svých výzkumech také zjistil, že jím vybraní lidé do vzorku úspěšně se seberealizujících lidí patří mezi skupinu nejzdravějších osob v lidské populaci. *(To mne však vede k zamyšlení, že nemusí být podmínkou zdraví dobrá podpora vývoje seberealizace, ale naopak lidé s primárně oslabenou somatickou složkou mohou dosahovat hůře své seberealizace, i když její vývoj bude plně podporován.)*

Seberealizace má svůj vývoj a je neustále probíhajícím procesem, proto k ní většinou člověk pouze směřuje a během tohoto směřování prožívá okamžiky seberealizace. Maslow je nazval vrcholnými zážitky. Studenti, s kterými prováděl studii, popisovali při seberealizaci zážitek krásy, lásky, celistvosti, dokonalosti, nezávislosti.

### 3.3. Viktor E. Frankl – tvůrce teorie vůle ke smyslu

Viktor Emil Frankl žil ve stejné době jako C. R. Rogers a A. Maslow, narodil se v židovské rodině<sup>27</sup> stejně jako A. Maslow, ale narozdíl od nich se narodil v Evropě (ve

<sup>26</sup> ATKINSON, R. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003, s. 472.

<sup>27</sup> rodiče byli českého původu



Vídni). Vzhledem ke svému dožitému věku 92 let se dá říci, že prožil téměř celé dvacáté století.

Studoval medicínu a po studiu působil jako psychiatr v různých nemocnicích.. Zpočátku spolupracoval se Sigmundem Freudem a poté s Alfredem Adlerem, ale později odmítl jejich psychoanalytické pojetí osobnosti<sup>28</sup> a vytvořil svoji vlastní teorii člověka, kterou nazval logoterapie – „vůle ke smyslu“. Ta byla nazývána vzhledem ke svému pojetí také jako „třetí vídeňská škola psychoterapie“<sup>29</sup>.

Spojení dvou faktů - narození v Evropě na počátku 20. století s jeho židovským původem, předznamenalo jeho život obrovským množstvím zažívaných zraňujících zkušeností. Tyto zkušenosti dohromady s vysokou schopností sociálního vnímání, které měl zřejmě dáno již ve svých předpokladech, se domnívám, že vytvořily nejspíš základ ke vzniku a rozvoji Franklovy teorie logoterapie. Zažil jako dítě 1. světovou válku, kterou rodina prožívala ve velké bídě, pak velkou hospodářskou krizi 30. let a poté hrůzy světové války, které se ho dotkly tím nejextrémnějším způsobem vzhledem k jeho židovskému původu. Již během meziválečné krize si při pozorování nezaměstnaných uvědomoval důležitost pocíťování smyslu pro životní směřování. Zážitky z koncentračního tábora, kam byl za 2. světové války uvězněn, umocnily jeho teorii o smyslu jako základní motivaci člověka.

Po válce složil doktorát z filozofie a dohromady s přednášením na vysoké škole vytvořil velké množství odborných knih na téma jeho teorie.

### **3.3.1. Logoterapie V. E. Frankla**

Podle V. Frankla je vůle ke smyslu součástí osobnosti, je její noologickou částí vedle části fyziologické a psychologické. Vůle ke smyslu je proto základní lidskou potřebou pro jeho zdraví a nacházení smyslu je neustálým procesem nacházení smyslu v různých životních situacích.

Člověk má svobodu vůle. Svoboda člověka je sice omezena podmínkami a osudem, ale stále záleží na člověku samém, jak se k nim postaví. Člověk má svobodu volby v těchto omezeních a i vůle ke smyslu je svobodným rozhodnutím člověka. Frankl, ovlivněný existencialismem a fenomenologií, říká, že člověk je zodpovědný za hledání smyslu v životě.

---

<sup>28</sup> „vůle ke slasti“ a „vůle k moci“

<sup>29</sup> 1. Po první škole S.Freuda a druhé škole A. Adlera

Ten je konkrétní, obsažený v každé situaci, s kterou se člověk setká, neboť smysl naší existence je dán a člověk ho má objevovat.

Objevit ho může podle Frankla třemi způsoby:

- vykonáním činu, který je konán s ohledem na druhé
- prožitím hodnoty, kterou může být jakýkoliv emoční, naplňující a obohacující zážitek, nejvyšší hodnotou je však prožitek lásky
- utrpením, neboť i ve chvílích utrpení, kterému nás osud může vystavit, máme svobodu volby, jak se k němu postavíme, a můžeme v něm najít smysl

Při zkoumání důvodu sebevražedného jednání lidí nachází V. Frankl důvod v postrádání smyslu člověkem.

Ztráta pocíťování smyslu života může být ztrátou motivace žít, tento pocit člověka nazývá Frankl „existenciální vakuum“.

V této myšlence se opět vracím k existencialismu. Domnívám se, že ztráta smyslu znamená vlastně ztrátu porozumění cíle ve směřování člověka, neschopnost nacházet svoji úlohu, své místo v systému své existence, neschopnost pocíťování rozvoje své seberealizace.

Svoji teorii V. Frankl vytvořil z důvodu pomoci klientům s psychickými problémy. Její principy jsou však nápomocné každému a zejména pracovníkům pomáhajících profesí před syndromem vyhoření.

Myslím si, že důležitým přínosem teorie V. Frankla humanistické psychologii je jeho myšlenka sebepřesahu a nacházení smyslu v konání pro druhé. Neboť naše naplňování existence se děje v souzvuku všeho ostatního.

### **3.4. Motivace**

Neboť je vedle mnoha výše uvedených prvků, především smysluplnosti, sebepojetí (zdravého sebevědomí) a předpokladu neustálého směřování člověka, velmi důležitou složkou k vývoji seberealizace motivace, chci se o tomto pojmu blíže zmínit.

Shrnu-li pojetí motivace, obsažené ve všech výše zmíněných humanistických teoriích osobnosti, mohu definovat motivaci jako „pohon“ k uspokojování lidských potřeb a k naplňování lidského potenciálu, který je příčinou určitého lidského jednání a chování. Motivace je vnitřní proces, který pohání člověka k nějakému cíli, a stává se tak dalším základním faktorem k dosahování seberealizace. Motiv je pohnutka k určitému chování a

spouštěč motivace. Základním motivem jsou potřeby a základní hybnou silou motivace je pociťování smysluplnosti seberealizace jako životního cíle.

Karel Balcar definuje motivaci jako „[...]hypotetické hybné síly v duševním životě, které vzbuzují zvlášť zaměřenou činnost jedince – snažení: tíhnutí člověka k činům určité intenzity, obsahu a cíle. Subjektivně je lze pozorovat jako prožívání směřující k jednání, objektivně jako chování směřující k cíli“.<sup>30</sup>

Má svůj genetický základ v dispozici ke vzniku a uplatňování jakési hypotetické hybné síly. D. Fontana nazývá tento vnitřní základ přirozeným pudem, pudem k přežití, podněcujícím například vyhledání potravy, i pudem zvědavosti, který podněcuje zkoumání a objevování.<sup>31</sup> Základem vrozené motivace jsou vnitřní potřeby, z nichž se uvádí podle Maslowovy struktury potřeb jako největší měrou vrozené ty nejzákladnější, potřebné pro přežití, což jsou potřeby fyziologické a potřeby bezpečí. Abraham Maslow se domnívá, že se vrozené faktory osobnosti podílí i na potřebách umístěných v jeho hierarchii výše (potřeby příslušnosti a lásky, potřeby sebeúcty, kognitivní potřeby, potřeby estetické a nejvýše uváděné potřeby sebeuskutečnění) a tyto mohou být uspokojovány pouze, pokud jsou splněny podmínky pro naplnění potřeb základních.

Aktivace hybné síly vnitřní motivace je podmíněna motivací vnější, její aktualizací působením různých motivů podle podmínek prostředí a možností, které člověk ve světě má a podle toho, v jakém stavu se nachází.

Motivace je tak značně podmíněna prostředím a podmiňuje vytváření žádoucích vlastností a schopností lidí a tím jejich sebeuskutečnění. Mezi vnější vlivy, podporující motivaci vnitřní, působí určitě v základu bezpodmínečné pozitivní přijetí dítěte.

Například při snaze dítěte o uskutečnění jeho kognitivní potřeby, jeho pudu k zvědavosti, mu pomáhá pochvala a úspěch při tomto uskutečňování, tedy vnější motivace.

Pro prožívání seberealizace potřebujeme být motivováni, a důležitým aspektem pro uskutečnění prožívání je pociťování smysluplnosti obsahu, našeho konání. K tomu potřebuje jedinec umět naslouchat sobě, a nenaučit se direktivním způsobem okolí přijímat již hotové obsahy a závěry.

---

<sup>30</sup> BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1983, s. 14.

<sup>31</sup> viz. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003, s. 153 a 214.

### 3.5. Seberealizace a její součásti

Na předešlých stránkách často zaznívá pojem sebeaktualizace či seberealizace. C. R. Rogers ve své teorii uvádí tendenci k aktualizaci jako základní motiv člověka, kterým je jeho snaha naplnit všechny své možnosti. A. Maslow uvádí pojem seberealizace jako nejvyšší lidskou potřebu v jím vytvořené hierarchii potřeb člověka, jež jsou zároveň motivy k určitému chování. Potřebu seberealizace charakterizuje jako touhu člověka stát se vším, čím se stát může.<sup>32</sup> V. Frankl pokládá za základní motivaci člověka žít nacházení smyslu a sebepřesah člověka, který nazývá sebetranscendencí. Ta „znamená skutečnost, že člověk vždy směřuje a je zaměřen na něco jiného než na sebe sama, jmenovitě na smysl, který má být naplněn, nebo na jiné lidi, s nimiž by se v lásce setkal.“<sup>33</sup> K podpoře vývoje a k uskutečnění seberealizace proto potřebujeme pociťovat smysl.

Zde se opět obrátím na fenomenologii. Dá se říci, že i pro Frankla je naše seberealizace plněním úlohy člověka v zájmu fungujícího širšího celku.

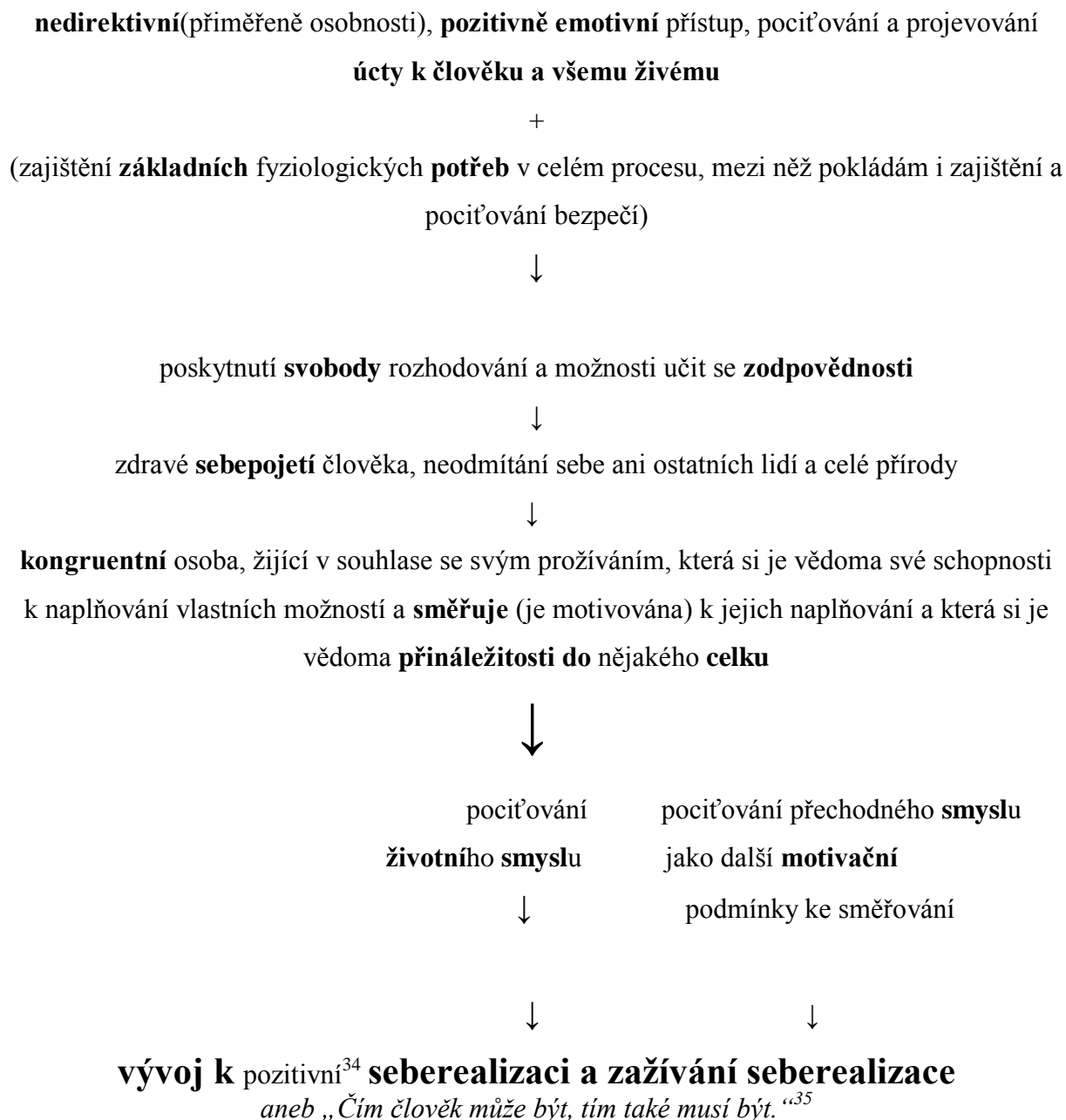
*Neboť chápu ve vývoji k seberealizaci a důležitosti motivačních prvků k ní vedoucích souvislost s humanistickými principy, které spolu souvisí či jeden zajišťuje ten další, vytvořila jsem si určitý graf souvislostí a závislostí, do kterého jsem však zahrnula kromě úcty k člověku také úctu ke všemu živému, protože se domnívám, že do procesu k seberealizaci také patří (myslím si, že tak lze chápat i Franklův sebepřesah).*

---

<sup>32</sup> DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 2008, s. 140.

<sup>33</sup> FRANKL, V. E. *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta, 2006, s. 175.

**Graf zde předkládám:**



Domnívám se, že z popisu předešlých stránek, zobrazených stručně v tomto grafu, je srozumitelný důvod, proč právě prvky humanistické psychologie svojí transformací do výchovně vzdělávací práce jsou tak důležité.

<sup>34</sup> Pozitivní seberealizaci nazývám seberealizaci v zájmu širšího celku

<sup>35</sup> A. Maslow in DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 2008, s.140.

## 4. Reflexe humanistického principu v pedagogických teoriích

(CO transformovat do pedagogického procesu)

Ke studiu vlivu humanistické psychologie na teorie vzdělávání jsem využila kromě jiného knihy Yvese Bertranda o soudobých teoriích vzdělávání.<sup>36</sup> Tuto reflexi jsem zpracovala již ve své bakalářské práci,<sup>37</sup> na kterou nyní navazuji, a zpracování zde proto uvádím.

### 4.1. Přehled soudobých teorií vzdělávání

Autor v teoriích vzdělávání používá z hlediska důrazu na žáka, obsah, společnost a pedagogickou interakci mezi těmito třemi póly následující členění:

1. Spiritualistické
2. Personalistické /Humanistické
3. Kognitivně psychologické
4. Technologické
5. Sociokognitivní
6. Sociální
7. Akademické

Humanistické a spiritualistické teorie kladou důraz na vnitřní dynamiku osobnosti, sociální na společnost, akademické na obsah předmětů a disciplíny a kognitivně psychologické, technologické a sociokognitivní jsou řazeny mezi interakční s důrazem na didaktické aspekty, přičemž technologické zdůrazňují důležitost informací a médií, kognitivně psychologické didaktických aspektů psychologie učení a sociokognitivní teorie důležitost sociálních a kulturních aspektů na učení.

---

<sup>36</sup> BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998.

<sup>37</sup> SMETANOVA, Z. *Impulzy humanistické psychologie pro posílení osobnostního přístupu učitele k žákům*. Praha, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Hana Krykorková, CSc.

## 4.2. Humanistické teorie

Mezi teorie kladoucí důraz na subjekt, tedy žáka, zařazuje vedle spiritualistických teorií především humanistické teorie, orientované na vnitřní dynamiku osobnosti, které jsou nedirektivní, svobodné, zaměřené na člověka a jeho autonomii. Úkolem učitele je pak vést dítě k seberealizaci a usnadňovat mu učení.

*Cituji:*

„Pánem svého vzdělání musí být sama osoba, která se nachází v procesu učení, to ona musí řídit své vzdělání a užívat při tom své vnitřní energie.“<sup>38</sup>

*Vnímám zde souvislost s mojí zkušeností z praxe ve škole, kde učím. Neboť učím většinou skupiny žáků složené z několika tříd, zaujalo mne, že v některých třídách nemají žáci v mých hodinách absenci žádnou nebo výjimečně z důvodu nemoci některého žáka velmi nízkou a žáci z jiných tříd téže skupiny (důvod rozdílnosti absence by tedy neměl být ve způsobu výuky) naopak pravidelně velmi vysokou. Zeptala jsem se proto kolegyně, co ovlivňuje, že její třídy mají vždy téměř či zcela stoprocentní docházku do vyučování, ať se jedná o učeně či maturanty. Říká, že žáky k ničemu nenutí, jedná s nimi mírně, ale je důsledná. Sama pokládá svůj přístup k žákům za nedirektivní. Absenci omluví, dá najevo, že se nedá nic dělat, ale je to žákova zodpovědnost, aby výuku zvládl. V těchto třídách je také kromě dobré docházky příjemná atmosféra, vysoká aktivita žáků i kladný přístup k učení. Napadá mne souvislost i s vítězstvím jedné z těchto tříd v přeboru školy v kopané, který se konal v nedávné době. Na první pohled je na této vyučující především znát, že má své žáky a svoji práci ráda. V této mé zkušenosti vnímám hned 3 prvky, které připisuji humanistické psychologii: nedirektivnost v jednání či direktivnost co nejmenší, důraz na zodpovědnost žáků i zodpovědnost vyučující (důslednost), emocionalitu.*

Využití humanistických teorií ve vzdělávání má být v zaměření na subjektivní dynamiku dítěte a žáka, v „konstrukci svobodné osoby“, v tvůrčím vzdělávání pomocí smysluplných aktivit, kde tvořit znamená tvořit sebe sama, s pomocí učitele a v interakci učitel – žák.

První impulzy k humanistickým teoriím ve vzdělávání přichází od pedagogů, zakládajících na počátku dvacátého století nové, „svobodné“ školy, Alexandra S. Neilla s jím založenou Summerhillskou školou a Marie Montessoriové se školou zaměřenou na

---

<sup>38</sup> BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998, s. 17.

jednotlivce jako aktivního tvůrce svého vlastního rozvoje, s cílem osobního růstu a sebevzdělávání.

Mezi další zdroje řadí Bertrand práce Abrahama Maslowa a Kurta Lewina.

A. Maslow přichází po odmítnutí předchozích směrů psychoanalýzy i behaviorismu s důrazem na interakční pojetí jedince.

K. Lewin předpokládá při svém celostním přístupu celostnost vnímání určité situace dítětem. To si v ní samo podle svých potřeb stanovuje svobodně své cíle. Rozvoj osobnosti se opírá o tuto vnitřní potřebu. K dosažení objektivitu potřebuje dítě zažít odpor kladený jeho vůlí a obtížnost dosažení cíle a tím poznávat nezávislost skutečnosti na jeho přáních. K tomu ale potřebuje mít onu možnost svobodného stanovování cílů jako základního principu pedagogiky. Objektivita se nemůže zrodit v situaci charakterizované donucováním.

Mezi zdroje ovlivňující vývoj humanistických teorií zahrnuje Y. Bertrand také zavádění skupinových forem práce organizací National Training Laboratory s cílem poznávání své motivace jednotlivcem i učení se vytváření vztahů s ostatními.

Na základě těchto vlivů vznikly dva základní proudy, interakční pedagogika a nedirektivní vzdělávání, jehož hlavním představitelem se stal Carl R. Rogers.

C. R. Rogers se stal novým pojmem v psychoterapii pro prosazování principu nedirektivního, na člověka soustředěného přístupu ke klientovi, s důrazem na dynamiku proměny osobnosti a důvěru v člověka a jeho přirozené pozitivní směřování. Hlavními pojmy jeho psychologie jsou pojmy: být sám sebou, autenticita, empatie, kongruence, zkušenost, důvěra, přijmout sebe takového, jaký jsem a stejně tak i druhého, zodpovědnost, svoboda. Rogers napsal:

„Je vskutku paradoxní, že čím více postupně každý z nás přijme sám sebe, objeví nejenom, že se mění sám, ale že se mění i ostatní osoby, s nimiž je ve styku.“<sup>39</sup>

*Toto pokládám za důležitou myšlenku i pro vztah učitel – žák a ze své zkušenosti, kdy jsem si zejména první rok své práce se žáky uvědomovala, jak moc mé chování a má nálada ovlivňují pohodu a chování žáků, mohu tato Rogersova slova potvrdit. Žáci potřebují vnímat bezpečí, tedy učitele, který je sám sebou, i s jeho náladami či nedostatky, které se ale nebojí přiznat. Stejně tak ovlivňuje mé současné studium a další vzdělávání se i stále nově nabývané zkušenosti se žáky můj přístup k nim a vlastně mé vnitřní přijetí.*

---

<sup>39</sup> in BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998, s. 4.



Strategie této vzdělávací teorie je postavena na zkušenostním učení, tedy také na sebehodnocení žáka, které by mělo pro něj být prvotní před hodnocením jiných osob a dodávat mu důvěru sama v sebe, smysluplnosti poznatků, nedirektivity či direktivity na nejnižší možné míře, zkušenosti založené také na činnostním učení, ponechání zodpovědnosti žákovi za jeho část učebního procesu, podpoře přirozené schopnosti se učit, na efektivitě učení získané spojením inteligenčních schopností s emotivní složkou a na naučení se učit.

*Zde se ptám: je sebehodnocení možné požadovat od každé skupiny žáků či může být v některých případech příliš náročné? – přirozená schopnost učit se – je třeba ji podpořit, aby učení bylo co nejúčinnější, ale popisuje C. R. Rogers někde přímo didaktický systém naučit se učit? Je tedy vhodný přístup učitele na základě humanistické psychologie, doplněné o sociokognitivní teorie (které obsahují mnoho humanistických prvků v součinnosti se sociálními a kulturními), ale s využitím postupů teorií vzdělávání, zaměřených na didaktické aspekty, tedy teorií kognitivně psychologických?*

Tento popis strategií učení založených na zkušenosti vymezuje učiteli dle Y. Bertanda pouze velmi doprovodnou roli. Od učitele se očekává především vytvoření počátečního klimatu ve třídě, plného důvěry, pomocí jeho emotivního přístupu a velmi dobré schopnosti organizace učení a zprostředkování učebních zdrojů potřebných ke zkušenostnímu učení, kdy učitel sděluje, ale nevyžaduje, nevnučuje. „Je-li to však vhodné a potřebné, musí také vyjádřit svou úzkost, hněv, strach.“<sup>40</sup>

*Nároky na žákovo samostatné učení jsou tedy velmi vysoké. Domnívám se ale, že tímto přístupem učitele může být žák připraven těmto nárokům dostát. Učitel musí však mít velmi dobré znalosti odborné a veliký důraz je zde kladen na jeho osobnostní přístup a přesvědčení o vhodnosti tohoto humanistického přístupu. Přístup učitele má pak značně motivační charakter a podporuje žákovo učení se učit.*

Y. Bertrand se zmiňuje mezi personalistickými neboli humanistickými teoriemi také o teoriích neohumanistických, vycházejících z humanistických, zastoupených Alfredem Adlerem a jeho pokračovateli, opět s důrazem na jedince a na rozvoj vyučovacích metod zaměřených především na osobnost žáka, tvořenou svým genotypem a vlivem prostředí, a o interaktivních teoriích rozvoje osoby, vycházejících také z nedirektivního přístupu, ale se zdůrazněním potřeby dětí mít pro potřebu bezpečí a získání důvěry v člověka jasné hranice, avšak při respektování jejich individuality a zdůrazňováním jedinečnosti člověka.

---

<sup>40</sup> BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998, s. 51.

Závěrem humanistických teorií píše Y. Bertrand o konfliktu direktivity a nedirektivity v přístupu humanistických teorií ke vzdělávání a organizaci vzdělávacího prostředí a o řešení ve skupinovém vyučování, například v možnosti kooperativního učení, které zajišťuje vyšší stupeň vnější organizace.

#### **4.3. Prvky humanistické psychologie v ostatních teoriích**

Z pohledu důležitosti přístupu učitele k osobnosti žáka mne zaujaly z ostatních teorií především teorie kognitivně psychologické a teorie sociokognitivní.

Kognitivně psychologické teorie se opírají především o procesy učení, zabývají se tedy poznávacími funkcemi člověka. Jedná se o učení pomocí konstruktů, jehož základem a výchozím článkem jsou prekoncepty, poznatky, které si již zpracované žák přináší z předchozích zkušeností a ovlivňují jeho zpracování informací nových. Toto učení zdůrazňuje také důležitost vývojového stadia na učení dítěte.

Tato teorie říká, že je nutné počítat u žáka s procesy učení a s jeho dosavadními poznatky.

Mezi hlavními představiteli této teorie jmenuje Y. Bertrand Jeana Piageta a také Lawrence Kohlberga s jeho teorií etap morálního vývoje.

*K úspěšnému používání prekonceptů je ale důležitý postup a přístup učitele, je třeba žáka motivovat, umožnit mu navazovat na své prekoncepty. Tady se domnívám, že je velmi vhodná kombinace s principy humanistické psychologie.*

Sociokognitivní teorie se zabývají sociálním učním s důrazem na sociální interakci při učení. Mezi hlavní představitelé teorie patří Albert Bandura a Lev Semjonovič Vygotskij. Důraz je kladen na prostředí, práci ve skupině, kooperativní učení, kde dochází k interakci chování s prostředím a poznávacími funkcemi. A. Bandura vyzdvihuje důležitost učitele při učení nápodobou, L. S. Vygotskij důležitost sociální pomoci při učení k úplnému naplnění žákových možností.

Cíle kooperativního učení jsou podle Célestina Freineta v právu na sebevyjádření, kritické analýze reality, převzetí zodpovědnosti za sebe i za skupinu. Má docházet k lepšímu sebepojetí žáka.

*Toto vše jsou i cíle humanistické psychologie, zde ale obohacené o důležitost vzájemných vztahů mezi žáky, s návodem na aktivizaci žáků kooperativní činností, jejímž prostřednictvím dochází k individualizaci, k toleranci individuality každého člověka a k zajištění psychické pohody každého žáka. Kooperativní učení a celá sociokognitivní teorie se tak může stát návodem pro učitele, jak uskutečnit formou humanistického přístupu učení žáků, a tedy naplnit cíl rozvoje žákovy učení spolu s rozvojem jeho osobnosti.*

Kognitivně psychologické, technologické a sociokognitivní technologie se orientují na řešení reálných problémů učení a vyučování. Proto by spolu s přístupem v duchu humanistické psychologie mohly tvořit přístup učitele v jeho kognitivně-osobnostně-sociálních aktivitách.

Dle Y. Bertranda je nejlepší teorií vzdělávání ta, která u žáka podporuje získávání odborných znalostí založených na pochopení ekologických, sociálních a kulturních problémů. K tomu budou potřebovat vzdělání, které jim umožní vyřešit jejich vlastní sociální problémy. Teorie musí kromě jiného obsahovat multikulturálnost vztahů a principů demokracie a zahrnovat kooperativní učení, tedy týmovou práci. Mezi teoriemi vyzdvihuje Bertrand především význam sociálních teorií.

*Jestliže knihu uzavírá její lektor S. Štech námitkou o potřebnosti využívání prvků všech teorií, pro mne se staly nejzajímavějšími v hledání využitelnosti prvků humanistické psychologie v edukačním procesu teorie sociokognitivní, prolínající se s humanistickými pro přístup učitele k žákům, a kognitivní teorie, zabývající se především teoriemi učení.*

## 5. Podpora rozvoje seberealizace u žáků v pedagogické praxi

*(JAK transformovat prvky humanistické psychologie do pedagogického procesu)*

Humanistická psychologie je známá především pro svoji úlohu v psychoterapii, její principy však mají minimálně stejné uplatnění v pedagogice. Domnívám se, že by využití ve výchovně vzdělávacím procesu mělo dokonce převažovat, neboť představuje kromě pomoci k dosahování seberealizace také prevenci sociálně patologických jevů a některých nemocí.

**O velikém významu učitele** pro umožnění transformace těchto prvků do vyučování jsem se již podrobně zmiňovala ve své bakalářské práci, na kterou tematicky tato práce navazuje. V té jsem se zabývala také rozbořením vybraných prvků humanistické psychologie a popisem některých nových programů, využívajících humanistické principy ve výuce. Pro přehlednost tématu je zde opět uvádím. V další části této kapitoly se chci zmínit o podpoře humanistických principů v současných kurikulárních dokumentech a o návrzích k novým možnostem rozvoje žákovy seberealizace.

### 5. 1. Význam prvků humanistické psychologie, využitelných v pedagogice

V následujícím textu chci podrobněji rozebrat prvky humanistické psychologie, které mne ovlivnily k jejímu směřování a o kterých se domnívám, že jsou vhodné pro zakomponování do výchovně vzdělávacího procesu. Jedná se o prvky, obsažené v pojmech:

- individualita, zaměřenost na člověka, důležitost jeho osobnosti, jedinečnosti
- úcta k člověku
- kongruence, být sám sebou a právo být sám sebou
- sebeaktualizace
- potřeba aktivního naslouchání a empatie
- emocionalita
- nedirektivita
- zodpovědnost, podmiňující svobodu
- důvěra v člověka, víra v jeho dobrotu a tedy jeho pozitivní hodnocení
- touha po smyslu
- důležitost zkušenosti jako základu učení
- prevence

### 5.1.1. Individualita a úcta k člověku

„Může učitel změnit rysy dětské osobnosti[...]?[...]patrně nemůžeme kromě malých změn dosáhnout ničeho.“<sup>41</sup>

Již v části rozboru osobnosti jsem zmiňovala jako její základní vlastnost individuální svéráz, její jedinečnost, psychologickou odlišnost jedince od ostatních příslušníků svého rodu, jejíž vývoj může být nerespektováním vnitřních zdrojů osobnosti negativně ovlivněn – omezen.

Z popisu temperamentu [„temperamentové vlastnosti jsou rozhodujícím způsobem vrozeny; snaha měnit je nebývá úspěšná“]<sup>42</sup> vyplývá jednoznačně důležitost respektování individuality člověka a nebezpečí vyplývající z pokusu o její potlačení.

Stejně tak i schopnosti a dovednosti: pro rozvoj jejich vloh je velmi důležitý vliv prostředí („Ať už jsou děti nadány jakoukoli vrozenou vlohou, pokud jim prostředí, v němž vyrůstají, neposkytne nezbytné podněty pro její rozvoj, bude jim taková vloha málo platná. A na druhé straně ať je prostředí jakkoli stimulující, pokud dětem schází nezbytná míra vlohy, může jim být navždy odepřeno dosáhnout takových výkonů, jakých dosahují děti štědřeji nadané.“<sup>43</sup>), přičemž každý máme vlohy jiné, záleží proto opět na vnímání individuality každého člověka při jeho ovlivňování k možnému rozvoji a podpoře jeho vloh.

U motivace opět souvisí podpora aktivace hybné síly, která je individuálně, geneticky daná, se zajištěním motivačních podmínek pomocí citlivého přístupu s vědomím individuality každého z nás.

„Dítě vyrozumívá ze vztahu vychovatelů k němu, že je akceptováno takové, jaké je. Díky této akceptaci se dítě nebojí a nestydí projevovat své emoce, uvědomuje si, že mu patří.“<sup>44</sup>

Pouze s vědomím individuality každého žáka, jeho přijetím takového, jaký je, může jedinec propojit svou emocionalitu s učením a naplnit co nejvíce své možnosti.

I C. R. Rogers potvrzuje svými výzkumy, že se vyplatí být ve třídě důvěrný a lidský.

„Humánní atmosféra nejen že je příjemnější pro všechny zúčastněné, ale umožňuje také lepší a smysluplnější učení.“<sup>45</sup>

---

<sup>41</sup> FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003, s. 198.

<sup>42</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004, s. 109.

<sup>43</sup> FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003, s. 120.

<sup>44</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004, s. 49.

<sup>45</sup> ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha : Portál, 1998, s. 230.

### 5.1.2. Právo být sám sebou

Ve své úvaze o míře nutné direktivity či možnosti nedirektivity při učitelské profesi píšu dále o mém porozumění nutnosti být sám sebou, „říkat, co si myslím a myslet si, co říkám“ pro získání a udržení přirozené autority u žáků. I v přístupu k vývoji žákovy osobnosti je proto třeba, aby učitel dbal na jeho možnost, právo být sám sebou, se svojí individualitou, aby se nesnažil žáka změnit a donutit, ale pomáhal v žákově usilování být sám sebou, sebeaktualizovat se ve všech svých možnostech.

„[...]souhlas s nezávislostí druhého člověka podle mne umožňuje autonomní rozvoj jeho osobnosti.“<sup>46</sup>

Každý člověk je osobnost, osobnost jedinečná. Měl by tedy mít tu možnost rozhodovat o svém směřování. On má být schopen znát sebe a on musí naplnit své sebepoznání k tomu, aby mohl dostat svým možnostem.

Umět být sám sebou a umožnit druhému být sám sebou nazývá C. R. Rogers setkáváním se v rovině člověk – člověk. „Facilitátor je žákům k *dispozici*.“<sup>47</sup>

### 5.1.3. Sebeaktualizace

O tendenci lidského organismu k naplňování základních potřeb a o směřování k sebeaktualizaci píše C. R. Rogers:

„Podstatou veškeré motivace je směřování organismu k naplnění. Lidský organismus disponuje jedním centrálním zdrojem energie. Nejsnadněji si ho představíme pod pojmem tendence k naplnění, k aktualizaci,[...].“<sup>48</sup>

V Maslowově struktuře lidských potřeb je uváděna jako nejvyšší lidská potřeba sebeuskutečnění – sebeaktualizace. Snahou o sebeaktualizaci se projevuje základní lidská motivace. Člověk tak směřuje k naplnění svých možností, k seberealizaci jako k nejvyšší své potřebě, jejíž naplnění je závislé na naplnění potřeb nižších – kromě potřeb fyziologických jsou to potřeby bezpečí, lásky, sebeúcty, kognitivní a estetické. Neuspokojení potřeb nižších ztěžuje či znemožňuje uspokojení potřeb vyšších.

---

<sup>46</sup> ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele* . Praha : Portál, 1998, s. 30.

<sup>47</sup> ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele* . Praha : Portál, 1998, s. 225.

<sup>48</sup> ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele* . Praha : Portál, 1998, s. 112.

Uspokojení všech těchto potřeb je závislé na vnějších podmínkách, na prostředí, podporujícím rozvoj vnitřní motivace člověka. Prostor obsahující bezpečí, lásku, úctu k člověku pomáhá k naplnění potřeb kognitivních, estetických a k možné sebeaktualizaci.

Učitel, který akceptuje osobnost žáka, podporuje jeho sebedůvěru a umožní mu být sám sebou, pomáhá mu v jeho směřování k sebeaktualizaci. Vhodné školské prostředí a přístup učitele, učitele kongruentního, který je a může být sám sebou, umožňuje rozvoj vnitřní motivace, vedoucí k sebeaktualizaci jeho žáků, a vhodné pracovní prostředí zároveň pomáhá i učiteli v jeho seberealizaci.

#### **5.1.4. Kongruence**

Kongruence znamená souhlas člověka se sebou samotným, souhlas jeho vnitřního požadavku se svojí vnější rolí, dosažitelné umožněním a uměním být sám sebou a tím mít možnost se sebeaktualizovat v duchu svých potřeb a naplnění smyslu svého života.

Takový člověk prožívá život také vyrovnaněji, spokojeněji, pozitivněji a tím i zdravěji, je úspěšný a stává se tak významnějším i pro společnost, ve které žije. Pokud se ocitá člověk v souhlasném stavu se sebou, může být i sám sebou.

K tomu napomáhá opět citlivý, empatický přístup akceptující individualitu jedince. Učitel, který umí být sám sebou, působí důvěryhodně, upřímně a bezpečně. Takovým může být, pokud je zralou osobností, znající dobře sám sebe, se schopností sebereflexe. V takové atmosféře pak dochází k vzájemné důvěře mezi žáky a učitelem, k možnosti spolupráce mezi žáky, která opět umožňuje souhlasné vnímání sama sebe.

#### **5.1.5. Potřeba aktivního naslouchání, empatie a rozvoj emocionality**

„Když jsem si nebyl jist, co mám dál podniknout, naslouchal jsem. Byl jsem velice překvapen, do jaké míry může být tak pasivní způsob interakce užitečný.“<sup>49</sup>

Empatie je podle Rogerse proces „zabydlování se“ ve světě druhého, dočasným odložením vlastních názorů a hodnot. „Snaha co nejcitlivěji a nejpřesněji porozumět klientovi z jeho vlastního úhlu pohledu.“<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha : Portál, 1998, s. 123.

<sup>50</sup> Raskin in ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha : Portál, 1998, s. 130.

*Napadá mne zde možná souvislost mezi zvířecím instinktem a lidským vnímáním. Zvířecí matka pozná u svého mláděte, co mládě potřebuje. Stejně tak rozpozná většinou lidská matka, co miminko potřebuje a proč pláče, přestože ještě neumí mluvit.*

*Lidské mládě se posléze mluvit naučí, ale přesto jím vyslovovaná slova a celý jeho projev má ještě vnitřní podtext, je třeba, aby mu druhý člověk uměl i nadále porozumět, co chce říci, nejen co vyslovuje. Člověk v kongruenci bude říkat, co cítí a co chce říci, ale i u zralého člověka, který zažívá souhlas svého prožitku s vnějším projevem, je míra kongruence stavem proměnlivým.*

Proto je potřeba, abychom se uměli navzájem vnímat, vnímat smysl toho, co druhý chce říci, umět být empatičtí.

K tomu je třeba druhému umět aktivně naslouchat, slyšet, co tím vysloveným a celým svým projevem chce druhý říci, co prožívá, tak, aby ten druhý věděl, že je mu nasloucháno.

Aktivní naslouchání je proto právě ve škole, kde se jedná neustále na úrovni mezilidských vztahů, velmi důležité ve vztahu učitele k žákům, aby se takovými mohli stát i oni sami. Aby se žáci mohli stát sami sebou, měli možnost získat odpovídající sebepojetí, aby si byli vědomi své hodnoty a veliké hodnoty lidskosti – a tak mohlo dojít i k efektivnímu učení, s využitím jejich emocionality při učení. „Častokrát jsem si všiml toho, že čím intenzivněji druhému člověku naslouchám, tím více věcí se přihodí.“<sup>51</sup>

Umění aktivně naslouchat pak posiluje i samotného naslouchajícího, vědomím vlastního stavu kongruence, jakési vnitřní rovnováhy a souhlasu, a tedy i spokojenosti.

Vliv samotného naslouchání vystihuje C. R. Rogers ve své knize citací Martina Bubera: „Ten, kdo se vnucuje, má malou, zřejmou moc; ten kdo se nevnučuje, má obrovskou, skrytou moc....“<sup>52</sup>

Učitel tak má mocnou sílu pomoci druhým, pokud je sám empatický a umí a chce aktivně naslouchat.

K tomu je potřeba mít rád – mít žáky rád, vykonávat s chutí učitelskou profesi.

---

<sup>51</sup> ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele* . Praha : Portál, 1998, s. 24.

<sup>52</sup> ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele* . Praha : Portál, 1998, s. 50.



### 5.1.6. Nedirektivita a zodpovědnost

#### Konflikt direktivita – nedirektivita

Již při studiu teorií vzdělávání Y. Bertranda, kde se v závěru statě o humanistických teoriích zmiňuje o konfliktu direktivity a nedirektivity v přístupu humanistických teorií ke vzdělávání, jsem se sama zamýšlela o vztazích k pojmům direktivita a nedirektivita, neboť jsem nacházela v tomto popisu humanistické, nedirektivní psychologie také prvky direktivity či přímo slova o direktivitě.

Dalo by se říci, že již samo prostředí školy je direktivní, žáci mají povinnost školní docházky, škola a vyučování je téměř vždy nějakým způsobem řízené.

Vyžaduje požadavek dítěte na určité vymezení (“pevné meze“) direktivitu? Přímo v popisu strategií humanistického učení se píše o nutnosti přístupu nedirektivního či direktivního na nejnižší možné míře, je tedy počítáno i s možností direktivity. Ve výčtu požadavků na učitele se píše o nutnosti učitele vyjádřit žákům svoji úzkost, hněv a strach, je-li to vhodné a potřebné.

Zároveň humanistická psychologie klade důraz na zodpovědnost a učení vedoucí k zodpovědnosti a domnívám se, že k zodpovědnosti k práci a nutné schopnosti učitele patří také jeho důslednost a tím vytváření pocitu bezpečí a jasnosti pro své žáky. Učitel využívající tyto principy může být i náročný ke svým žákům, s ohledem k jejich možnostem. A je výchova k zodpovědnosti direktivitou, jestliže každý něco“ musíme“, abychom mohli žít ve společnosti a využívat svobody v rámci této společnosti? Znamená tedy užití direktivity na nejnižší možné míře její snižování postupně s věkem žáka a jeho postupným přijímáním principů osobní zodpovědnosti?

Na příkladu mého syna, který má život těžší po proběhlém úrazu a sám má snahu se celé roky přiblížit co možná nejvíce cílům a možnostem, které měl před úrazem, jsem si ověřila, jak důležitá je důslednost ve výchově v zaměření na přijetí jeho vlastní zodpovědnosti, i k uvědomění si svých možností a přijetí svého znevýhodnění.

Kde je tedy hranice mezi direktivitou a nedirektivitou? Domnívám se, že důslednost a výchova k zodpovědnosti může probíhat formou postupně nedirektivní.

Jak se dívá na problém direktivity Karel Kopřiva z hlediska pomáhajících profesí?

Podle učebnic poradenství patří práce učitele mezi pomáhající profese a ty pracují vždy také s mocí (pomáhání znamená zároveň moc nad klientem). Pomáhající však může volit mezi

direktivním a nedirektivním přístupem, přičemž nedirektivním přístupem dosáhne spíše trvalého účinku, je-li v možnostech klienta nedirektivní přístup přijmout.<sup>53</sup>

Vzpomínám si sama, jak jsem se asi po roce práce ve škole začala obávat, abych nevědomky nezačala využívat moci mi mým povoláním dané a hledala cestu takovou, aby žáci přinesli vypracovanou domácí úlohu i při zachování nedirektivního přístupu.

Jestliže tedy Y. Bertrand píše o roli učitele v Rogersově teorii spíše jako o roli průvodce, znamená to, že učitel omezuje své vedení, svoji moc, což vede k posílení samostatnosti a kreativity žáka. Záleží ale také na typu žáka a jeho připravenosti k tomuto přístupu, a tedy na citlivém emotivním přístupu učitele s vnímáním individuality každého žáka.

Alena Vališová píše ve své knize o asertivitě: „Doporučené a ověřené postupy, spolu s individuálním pojetím výuky, napomáhají učitelům úspěšněji zvládat základní povinnosti. Jako asertivní učitele můžeme definovat ty, kteří „říkají, co si myslí a myslí si, co říkají“. Podobu vztahu učitele a žáka je možné vyjádřit spíše než kategoriemi nadřazený a podřazený raději poměrem vedení a následování. Pojetí autority učitele, které je založeno na užití pozitivních zpětných vazeb i sankčních mechanismů, na toleranci, laskavosti, taktu, ale i na určité míře direktivnosti, tvoří v podstatě základní teoretická východiska metody Canterových „asertivní kázně“.“<sup>54</sup>

Rozumím tomu tak, že určitá míra direktivity, o které se zde píše, je vymezena danými pravidly a důsledností jejich dodržování.

To však nevylučuje plnou akceptaci žáka učitelem v duchu humanistické psychologie, spolu s jeho empatickým přístupem a splněním předpokladu „být sám sebou“ („říkají, co si myslí a myslí si, co říkají“).

## Výchova k osobní zodpovědnosti

„Autoritářskou výchovou rozumíme výchovu založenou na převládajícím uplatňování příkazů, zákazů a trestů [...] výchovné autoritářství, jemuž je dítě masivně vystaveno ze strany rodičů, ovlivňuje vývoj jeho osobnosti. Z takového dítěte zpravidla vyrůstá jedinec, který je vůči nadřazeným osobám podřidivý, ale vůči osobám mu podléhajícím reprodukuje otcovo autoritářství. Za „příznivých“ podmínek se dokonce stává nositelem společenského teroru.“<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> viz. KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese : psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Praha : Portál, 2000, s. 45.

<sup>54</sup> VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy : pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. Praha : ISV nakladatelství, 2002, s. 144 – 146.

<sup>55</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004, s. 146.

Pomáhající profese nesmí zneužívat své moci, k výchově žáka – osobnosti. Opět je zde zjevná nutnost vnímání individuality člověka, k tomu, aby se žák neměnil v podřídívého, bojácného jedince.

Jestliže Gordon Allport mluví o nutnosti svobodného stanovování cíle podle svých potřeb pro dosažení objektivitu, nelze tohoto docílit autoritářským, direktivním přístupem. Výchovným přístupem direktivním nedosáhne učitel u žáka motivace k jeho potřebě sebeaktualizace, nepomáhá mu v jeho sebepoznání.

Podle C. R. Rogerse mají žáci postupně přebírat kontrolu nad směřováním svého učení a svých životů. Učitel má vytvářet psychologickou atmosféru, ve které je žák schopen převzít odpovědnou kontrolu.<sup>56</sup> Chápu jeho stanovisko podobně jako domněnku, ke které jsem došla ve své úvaze o konfliktu direktivity a nedirektivity. Člověk se má učit řídit rozvoj své osobnosti a rozumět svému směřování, aby mohl on sám mít moc nad sebou, se zodpovědností za sebe a tím dosažitelnou osobní svobodou.

K neautoritářskému přístupu učitele, k výchově k osobní zodpovědnosti žáků je nutný zodpovědný přístup vychovatele a učitele, jeho důslednost a vědomí si své role vzoru pro své žáky, tak, aby žáci vnímali bezpečí při svém směřování.

#### **5.1.7. Důvěra v člověka**

Aby se mohl stát žák osobností, zachovávající svou individualitu, měl by mít možnost reflexe svého jednání, názorů, mínění. Potřebuje zažívat, že je „brán vážně“ a také poznávat hranice vlastní svobody. Zažíváním důvěry, pochvalou za snahu, akceptací jeho osoby, zažíváním úspěšnosti při svém snažení.

Aby mohl žák převzít odpovědnost za sebe, za svůj učební proces i své jednání, je třeba mu podle C. R. Rogerse dát možnost rozhodování za sebe – je třeba mu dát důvěru.

„Je mou nezvratnou zkušeností, že lidé v podstatě směřují k pozitivnímu vývoji. A jsem přesvědčen, že čím upřímněji přistupujeme s tímto přesvědčením k druhému člověku – tzn. akceptujeme jej, tím více mu pomůžeme, aby opustil falešné fasády a osvobodil se pro svůj opravdový vývoj.“<sup>57</sup>

Vzpomínám si, jak nám na semináři na Pasovské univerzitě prof. Norbert Seibert vyprávěl o svých zkušenostech s mladými delikventy ve školách a přednášku zakončil slovy:

---

<sup>56</sup> viz ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele* . Praha : Portál, 1998, s. 248.

<sup>57</sup> Rogers in HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004, s. 60.

*„Přestože opět něco provedou, je třeba jim vždy znovu a znovu ukázat pocit důvěry, přijmout je.“*

Učiteli je podporou pro jeho přístup opět důvěra – důvěra vedení školy.

### **5.1.8. Touha po smyslu, význam zkušenosti**

Již jsem psala při popisu vlivů na vývoj osobnosti pedagoga o významu zkušenosti. O tom, jak zkušenosti ovlivňují jeho osobnostní přístup, jeho přístup k žákům, jeho celou profesi.

Veliký význam má zkušenost pro učení dítěte a žáka.

„[...] nejen nové informace mění naše stávající pojetí dané skutečnosti, ale také [...] naše stávající pojetí působí na osvojování oněch nových informací.“<sup>58</sup>

Dosavadní zkušenosti tak ovlivňují interpretaci nově přijatých informací. Učitel si musí být vědom významu zkušenosti při svém přístupu k žákům a k jejich učení, a také opět musí stavět na individualitě každého žáka při učení na základě těchto prekonceptů.

Učením spojeným se zkušeností, s prožitkem se stává učení smysluplným a tím také hlubším, využitelným pro život. Učí tak klíčovými kompetencím, jak dnes nabádají i rámcové vzdělávací plány pro vzdělávání. Horst Belz a Marco Siegrist citují ve své knize o rozvíjení klíčových kompetencí W. Brassarda :

„Pochopení rolí a jednání orientované na cíl „klíčové kompetence“ musí poskytnout více volnosti [...]. To všechno proto, že úspěch je tím větší, čím více se v procesu vzdělávání dbá na možnost bohatých zkušeností a podnětů k učení.“<sup>59</sup>

Nutností smyslu pro život se zabýval nejintenzivněji Viktor Frankl. Podle něj zaujímá touha po smyslu životní existence každého jedince ústřední místo v životě člověka a její zanedbávání je příčinou vážných krizí.<sup>60</sup> Jeho myšlenka o nutnosti „mít pro co žít“ k přežití a náplni života jako stále probíhajícímu procesu nacházení smyslu se opírá především o vlastní zkušenosti z věznění v koncentračním táboře.

Zkušenosti, podněty a prožitky potřebuje k učení každý z nás. Tak jak popisuje C. R. Rogers o sobě: „Vážím si okamžiků, ve kterých nahlížím své nitro – hledám porozumění pro

---

<sup>58</sup> Barlett in HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004, s. 55.

<sup>59</sup> BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : východiska, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2001, s. 34.

<sup>60</sup> viz. DRAPELA, J. V. , et al. *Vybrané poradenské směry : teorie a strategie*. Praha : Karolinum, 1995, s. 22.

své činy, medituji a přemýšlím. Musí však být vyvažovány aktivitou – setkáváním se s lidmi, vytvářením čehosi, ať už je to květina, kniha nebo opracovaný kus dřeva.“<sup>61</sup>

### 5.1.9. Prevence

Všechny uvedené prvky vedou zároveň k prevenci negativních jevů, k omezení kázeňských problémů, negativních postojů ke škole, zajištění dobrého klimatu ve třídě, rozvoji hodnot a postojů žáků s naplněním Kohlbergových morálních stádií.

Z. Helus se ve své knize *Dítě v osobnostním pojetí* zmiňuje o stoupající agresivitě dětí a o příčině v nedostatku přirozené vcítivosti – empatie.

Michal Kolář ve své knize *Bolest šikanování* píše o osobnostních charakteristikách iniciátorů a obětí jako o nejvýznamnějších rizikových faktorech pro nastartování šikany a o důležitosti přístupu pedagoga k prevenci šikany. „Hlavním „nástrojem“ pedagoga při ovlivňování skupiny a jednotlivců je jeho osobnost. Pedagog musí sám sobě rozumět a znát své možnosti.“<sup>62</sup> Důvod příčiny nárůstu násilí vidí v nedostatku morálních hodnot lidí ovlivňujících mladou generaci, v zahánění nudy dětí, ve školní neúspěšnosti.

C. R. Rogers potvrzuje svými výzkumy, že postoje jsou „pochyceny“ od druhého člověka, učitel tak může ovlivnit postoje žáků. Svým osobnostním přístupem ovlivňuje vývoj osobnostního přístupu svých žáků.

C. R. Rogers také dochází na základě svých studií a studií Davida Aspyho k důkazům o pozitivním působení aspektů humanistické psychologie na žáky ve vyučování: „Hodnotové ukazatele podmínek vyučování stále pozitivně a významně korelují s pozitivním rozvojem žáků.“<sup>63</sup>

Žáci mají podle jeho studie pozitivnější sebepojetí, jsou aktivnější, mají menší míru výchovných problémů a menší absenci ve škole. V jedné studii se projevovalo i zvýšení IQ.

Smysluplné vyučování v prostředí naplněném důvěrou a empatickým porozuměním akceptujícím každého žáka spolu se zodpovědným přístupem učitele se tak stává dobrým základem prevence negativních jevů.

---

<sup>61</sup> ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele* . Praha : Portál, 1998, s. 52.

<sup>62</sup> KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2001, s. 91.

<sup>63</sup> ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele* . Praha : Portál, 1998, s. 255.

Na popisu jednotlivých impulzů humanistické psychologie je vidět, jak se prolínají a navzájem spolu souvisí. Ponechání individuality člověka a důvěra v člověka souvisí s nedirektivitou, s možností sebeaktualizace, emocionality, to vše podmiňuje možnost kongruence, vznik jedince zodpovědného za své jednání s možností dosažení nejvyššího Kohlbergova morálního stadia a tím i možností dosažení osobní svobody. K tomu všemu je třeba přístupu v duchu aktivního naslouchání, schopnosti empatie.

Touha po smyslu vystupuje jako základní motiv člověka, opět při nepotlačení individuality a při využívání zkušenosti při učení, při vhodné vnější motivaci a možnosti naplnit svoji potřebu sebeaktualizace.

Domnívám se, že právě tyto znaky v osobnostním přístupu učitele spolu s jeho zodpovědností napomáhají ke vzniku zdravě sebevědomé osobnosti, která má touhu sama se učit a poznávat, k osobnosti v kognitivně-osobnostně-sociální celostnosti.

Zároveň se takový přístup stává prevencí negativních jevů mezi žáky i prevencí negativního rozvoje osobnosti žáka.

Jedná se o přístup, pomáhající ať se jedná o jedince bez znevýhodnění či jedince s jakýmkoliv handicapem.

Učitel si musí být vědom svého vlivu na žáka při svém výchovném a vzdělávacím působení, toho, že jeho působení může pomoci, ale i uškodit, zároveň musí také vědět o danosti vrozeného základu každého žáka, který byl již před učitelovým působením navíc ovlivňován u každého žáka jinými vlivy, tedy o tom, že každý žák je jiný a on mu má pomáhat se sebeaktualizovat se svou originalitou, ne se snažit ho změnit tak, aby „zapadl“ do učitelovy představy ideálního žáka, chápat žáka jako skladbu originální osobnosti, přijmout ho.

K naplňování těchto principů pomáhá také samotnému učiteli prostředí, podporující tyto principy. Potřebuje ke své práci pociťovat důvěru vedení školy, potřebuje pracovat v prostředí podporujícím, klidném, s odpovídajícími nároky na učitelův výkon, ponechávajícím mu jeho individualitu pro jeho možný osobnostní přístup.

## 5.2. Nové programy, které využívají humanistické principy ve svých didaktických postupech

Existují nové, spíše alternativní programy, které principy humanistické psychologie ve svých metodách a přístupech ve vyučování využívají, například:

- osobnostní a sociální výchova
- princip zprostředkovaného učení R. Feuersteina
- Filozofie pro děti

### 5.2.1. Osobnostní a sociální výchova

„Osobnostní a sociální výchova OSV je praktická disciplína [...], zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích.“<sup>64</sup> „[...] v OSV se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života.“<sup>65</sup>

Cílem osobnostní a sociální výchovy (OSV) je umět lépe porozumět sám sobě, zvládat vlastní chování, utvářet dobré mezilidské vztahy, komunikovat, spolupracovat, řešit sociální situace, formovat studijní dovednosti, utvářet pozitivní postoj k sobě, k různosti lidí, mravním hodnotám, čímž zároveň plní funkci prevence sociálně patologických jevů.

Základním smyslem OSV se tak stává vytváření zralé osobnosti, která se umí orientovat v sobě samé a na základě dobrého vztahu k sobě i druhým je schopna řešit problémy každodenního života.

Cílovými oblastmi OSV jsou rozvoj osobnostní, sociální a morální, se základními tématy:

- rozvoj schopností poznávání, sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiena, kreativita pro rozvoj osobnostní,
- poznávání lidí, tvorba mezilidských vztahů, komunikace, kooperace a kompetence pro rozvoj sociální,
- řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje a mravní vlastnosti člověka pro rozvoj morální.

OSV má probíhat prakticky – navozováním obecných situací a rolí, v nichž se žák nachází nebo může nacházet či by si je měl umět představit, a reflexí těchto situací a rolí, má být zosobněná – vztažená ke konkrétním žákům, a má být provázející, kdy učitel vytváří

---

<sup>64</sup> VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : Aisis, 2006, s. 13.

<sup>65</sup> VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : Aisis, 2006, s. 44.

podmínky k praktickému provádění a k reflexi, ale nenutí, respektuje přání žáka a vytváří tak podmínky k vlastnímu učení se o sobě i o druhých.

Mezi metody používané pro OSV patří například diskuse, různé hry, problémové metody, zkušenostní metody, hraní rolí, velmi dobře jsou pro OSV využitelné techniky dramatické výchovy, zážitková pedagogika. Měly by být vždy činnostní, aktivizující, praktické, pestré. Metodu můžeme pojmout buď obecně, s různými obsahy, nebo jako konkrétní aktivitu, předem přesně určenou, s jasně určeným účelem.

OSV nachází využití v běžných školních situacích, například ve vztazích mezi žáky, při samovolně vzniklých konfliktech, včleněním témat do jiných předmětů či uskutečňováním v samostatných časových celcích jako samostatný předmět.

Základem možnosti uplatnění témat OSV ve výuce je však osobnostní vzor učitele a uplatňování jeho efektivního sociálního chování. Ten je prostředníkem k možnému osobnostnímu, sociálnímu a morálnímu rozvoji žáků, on potřebuje mít prvotně kvality, vyplývající z témat OSV, aby mohl být vzorem žákům a jeho osobnostní kvality a jeho podporující, nezraňující přístup pomáhal vytvářet dobrou atmosféru ve třídě – nutnou podmínku pro uskutečňování OSV.

Ilona Gillernová vyjmenovává mezi sociálními dovednostmi učitele, potřebnými pro aplikaci OSV akceptování osobnosti žáka, autenticitu, empatii, naslouchání, odlišování prožitků a pocitů od názorů u sebe i žáků, otevřené vyjadřování pozitivních i negativních prožitků, porozumění neverbálním projevům jedince, respektování odlišného pohledu na projevy interakcí, umění pochválit, vyjadřování se ke konkrétním situacím, zvládání konfliktních situací.<sup>66</sup> Z tohoto výčtu potřebných dovedností je zřejmé využívání principů humanistické psychologie C. R. Rogerse.

Tak jako se vyjadřuje i Josef Valenta k možnosti uskutečnění OSV ve školách: „[...]můžeme hovořit o určité aplikaci principů tzv. humanistické pedagogiky, která podle postulatů psychologie C. Rogerse razí ‚na (potřeby) žáka orientovaný‘ přístup. Znamená to, že učitel v kontaktu s žákem vnímá žáka jako osobu učící se, ale také prožívající, jednající v souladu se svými aktuálními možnostmi; se svými postoji a potřebami. ‚Sebe a učivo‘ používá humanisticky orientovaný pedagog jako prostředky rozvoje žáka, nikoliv ‚proti‘ žákovi.“<sup>67</sup>

K uplatnění OSV ve výuce se jeví důležitost zařazení OSV do vysokoškolského studia učitelství. Učitel, který má přispívat k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků, má mít

---

<sup>66</sup> I. Gillernová in VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : Aisis, 2006, s. 139.

<sup>67</sup> VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : Aisis, 2006, s. 63.



možnost být pro tuto oblast také připravován. Mít možnost tréninku v sebepoznávání a sociálních dovednostech i v přístupu k tématům OSV k možnosti jejich zařazování do budoucí výuky, učit se, co jsou životní dovednosti. Součástí vysokoškolského studia by tak měl být také trénink těchto dovedností, opět prostřednictvím prožitkového a činnostního – tedy praktického – učení, výcvikem, který učí životním dovednostem, sebepoznání i sebereflexi.<sup>68</sup>

### 5.2.2. Princip zprostředkovaného učení R. Feuersteina

Zprostředkovaným učením nazývá Reuven Feuerstein učení, zprostředkované žákovi zprostředkující zkušenější osobou, například učitelem.

Tato interakce mezi žákem a učitelem musí splňovat tři podmínky, které jsou plněny v učební situaci souběžně. Jedná se o:

- zaměřenost a vzájemnost
- přenos
- zprostředkování významu učební hodnoty

Zaměřenost a vzájemnost znamená sdílení zájmu o učení, kdy se učitel při interakci řídí potřebami žáka, žák musí vnímat, že je učení připraveno právě pro něj. **Učitel sděluje žákovi** při učení, **co a proč** bude obsahem následné učební situace.

Přenosem je myšlen takový způsob zprostředkování učení učitelem, **aby žák získával dovednost umět nové informace využít i mimo výuku** a aby si uměl nové **informace i samostatně vyhledávat**.

Zprostředkování významu probíhá, pokud učitel zprostředkovává žákům možnosti **samostatně rozpoznávat hodnotu a význam učebních situací**.

R. Feuerstein klade v tomto principu učení veliký důraz na význam učitele a jeho přístupu k žákovi a k učení.

Svoji teorii vytvořil na základě mnoha poznatků o rozvoji poznávacích funkcí a intelektu člověka, které získal během své pedagogicko – psychologické praxe s dětmi s výukovými

---

<sup>68</sup> SMETANOVÁ, Z. *Impulzy humanistické psychologie pro posílení osobnostního přístupu učitele k žákům*. Praha, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Hana Krykorková, CSc., s. 39 – 41.

problémy. Vycházel z pozorování interakcí matek a jejich v učení úspěšných dětí, kterým potvrzuje nutnost láskyplné vazby dítěte k mateřské osobě pro úspěšné učení.

Klade tak na rozdíl od J. Piageta zkušenost ze zprostředkované situace k učení druhou, zkušenější osobou za základní podmínku úspěšného učení ještě před učením přímou zkušeností. Učení vlastní zkušeností – přímým kontaktem s okolním prostředím, pokládá až za „druhou formu učení“.

Výzkumy dokazují úspěšnost Feuersteinovy teorie. Děti, zažívající ve svém životě dostatečné množství situací zprostředkovaného učení, si vlastně osvojují přirozenou cestou umění se učit a získávají v mysli přirozeně modely návodů, postupů, dovedností a postojů při učení. Jsou zvědavé, dokáží navazovat na prekoncepty, aplikovat poznatky do jiných situací a snadno se přizpůsobují změnám.<sup>69</sup>

Základem při interakci zprostředkovaného učení je určitý přístup učitele. Ten musí chtít a umět zprostředkovat základní prvky zprostředkovaného učení, musí být tímto přístupem zaujat. Neboť interakce znamená podporovat, navádět a povzbuzovat žáka k vlastnímu vyjadřování a přemýšlení, ne předávat žákovi již hotové obsahy. Žáci pro něj musí být partneři, se kterými se spolupodílí na učební situaci, učí je klást otázky, využívat i nesprávných odpovědí k učení a ukazovat jim hlubší smysl učební situace.

K pomoci učitelům uskutečňovat zprostředkované učení vytvořil R. Feuerstein učební a didaktické materiály pro program, který byl nazván Feuersteinovo instrumentální obohacování a který slouží učitelům a žákům k práci prostřednictvím principů zprostředkovaného učení.

Tyto Feuersteinovy principy byly využity také při zpracování pracovního sešitu pro učitele, který je obsahem psychodidaktické části této práce.

### **5.2.3. Filozofie pro děti**

Ve druhé kapitole jsem se zmiňovala o filozofických a pedagogických názorech E. Finka. Ten zdůrazňuje důležitost otázky k porozumění a sebeporozumění. N. Pelcová píše o názoru E. Finka: „Porozumění je vyjádřeno otázkou, na niž je předchozí výklad odpovědí. Jen ten, kdo se ptá, ví o čem je řeč. Jen ten, kdo se ptá, je zaujat.“<sup>70</sup>

K vlastnímu poznávání, k porozumění vlastnímu poznávání, k vnímání vlastní zkušenosti vzdělávajícímu se jedinci i samotnému učiteli a vychovateli může pomoci v této době se nově

---

<sup>69</sup> viz. MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 18.

<sup>70</sup> PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství : Filosofie o člověku a výchově*. Praha : ISV, 2001, s. 148.

rozvíjející vzdělávací program „Filozofie pro děti“. Program mne zaujal proto, neboť nebádá děti se ptát, přicházet na své myšlenky, na základní věci života, - „sokratovským dialogem“.

Jedná se tak o další program na podporu rozvoje osobnosti, vedoucí k rozvoji osobnostnímu, sociálnímu, morálnímu i rozvoji samostatného myšlení, který pro něj připravený učitel může využít ve výuce.

Program Filozofie pro děti vznikl v 70. letech 20. století v Americe a jeho zakladatelem je americký filozof Mathew Lipman. Jeho původním cílem bylo přiblížení výuky filozofie žákům přístupnější formou, pomocí příběhů a diskusí o nich, kladením otázek formou sokratovského dialogu, aktivní formou učení, vedoucí k rozvoji kritického myšlení.

Postupně se program a tento způsob „filozofování“ rozšířil do celého světa. V současné době existují různé směry využívající principů Filozofie pro děti.

V Americe převládají věcná filozofická témata a orientace na procvičování technik myšlení, jedná se více o předávání obsahů.

V Evropě, zejména v Německu a Švýcarsku, kde je program více orientován „na člověka“, se zabývá spíše zjednodušenými filozofickými tématy, o morálce, vedení k osobní zodpovědnosti, kdo jsem a podobně, i všednodenními tématy u nejmenších, poznáváním a uvědomováním si věcí běžných a prostých, o přírodě a jejím vnímání, jak si navzájem pomáhat, o přátelství, konfliktech, pravidlech, hádce, toleranci, i o smrti. I tak běžná součást přírody jako například kámen se může stát tématem k filozofování, které při správném přístupu k metodě vede k uvědomování si různosti, vlastních myšlenkových postupů, sebe samého, k rozvoji kritického myšlení, a dialogem ve skupině vede i k prosociálnímu citění a morálnímu vývoji. Postupně s věkem se pak otázky mění ve skutečná filozofická témata; co to je dobrý život, jak poznám, co je pro mne smyslem života, kdo vlastně jsem a kdo o tom rozhoduje, jak být člověkem v tomto pro mnohé obtížném světě.

Směrem, orientujícím se na otázky předškolních dětí, na to, co zajímá ty nejmenší, se zabývá zejména Barbara Brüning z Německa a Eva Zoller Morf ze Švýcarska.

„Děti umí myslet a je třeba je brát vážně – odpovídat na jejich otázky, tak, aby mohly sami dále přemýšlet, umožnit jim získávat další informace k vlastnímu přemýšlení.“<sup>71</sup>

V přístupu k metodě vycházejí zejména z myšlenek A. Adlera a C. R. Rogerse.

Základem Filozofie pro děti je tak humanistická pedagogika pracující s filozofickými tématy.

Stěžejními principy „filozofování“ jsou: JÁ – TY – MY. Kdo vlastně jsem, získávání sebedovedností, sociálních kompetencí, učení k rozvoji kritického myšlení.

---

<sup>71</sup> přeloženo z rozhovoru s E. Zoller Morf, Altikon, 2009

Základem uskutečňování metody je OTÁZKA, vzájemné kladení otázek, vedení dialogu, společné hledání. Prvotně je třeba dát dětem odvalu, aby se ptaly, odpovídat jim. Je velmi důležité přemýšlet, jak s dětmi mluvit, jaké otázky klást, umět naslouchat, vnímat, zda dítě chce skutečně slyšet konkrétní odpověď na svou otázku, nebo se jedná více o emocionální kontext sdělení, kdy dítě otázkou požaduje naši pozornost a porozumění, podporu, pohlazení.

Následné položení otázky na otázku dítěte má být téma rozvíjející, ponechávající možnost rozvoje myšlení dítěte: Co si myslíš ty? Jak by to mohlo být? Je to tak vždy a všude? Mohlo by to být i jinak? Dialog by měl být hledající výměnou zdůvodnitelných názorů, v žádném případě by se neměl stát poučováním. Je třeba si pohlídat, aby debata neodbíhala od nastoleného tématu, správný výsledek poznáme již podle toho, že dítě po dialogu umí lépe formulovat odpovědi na úvodní otázku a vytváří si tak lepší vlastní vhled do tématu. „Filozofování znamená zůstat u jedné otázky tak dlouho, dokud nezískáme nové poznatky. Abychom rozhovor mohli nazývat filozofickým, závisí jednak na tom, s jakou otázkou, s jakým tématem pracujeme, ale také jak s ním zacházíme, jaké „techniky“ volíme (slovo „technika“ znamená v řečtině „umění“).“<sup>72</sup>

Prostředkem k filozofování může být diskuse, hraní rolí, účinným prostředkem k filozofování je práce s knihou, obsahující filozofický podtext, která se tak stává stimulačním materiálem. I pro žáky lze úspěšně použít literaturu, určenou dětem předškolním, například knihy Hanse de Beera, Janosche a mnoho dalších, či přímo pro program Filozofie pro děti M. Lipmanem napsanou dětskou knihu motivačních příběhů Pixie, pro starší pak lze použít již knihy s filozofickými tématy, například Sofiin svět a další knihy od Josteina Gaardnera.

Zpočátku je při používání metody třeba trpělivosti, obzvlášť, pokud nejsou žáci na filozofování již zvyklí a nebyla jim již v nejútlejším věku umožněna správná reakce na jejich tázání. O zkušenosti s filozofováním se žáky píše učitelka Tina Trüssel: „Vyžaduje to trochu času a trpělivosti, než si žáci formu rozhovoru osvojí, ale výsledek obohatí všechny. Je pro mne velmi důležité, aby mohl každý žák přispět svým názorem, aniž by ho ostatní komentovali – kromě věcně-obsahové úrovně. K filozofování jsem se dostala přes humanistickou psychologii, především přes její způsob komunikace.“<sup>73</sup>

Filozofie pro děti může být samostatným předmětem o tématech filozofie pro život, hrozí zde ale nebezpečí přílišné svázanosti povinností tematických plánů a ztrátou původního

---

<sup>72</sup> přel. z ZOLLER MORF, E. *Philosophische Reise : Unterwegs mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn*. Zürich : Pro Juventute, 1999, s. 12 a 19.

<sup>73</sup> přel. z ZOLLER MORF, E.; TRÜSSEL, T. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. *Schulinfo Zug*. 2005 – 06, Nr. 3, s. 20.

smyslu tohoto programu, kdy může dojít k předávání hotových obsahů místo vedení k vlastnímu poznávání.

Dobře se dá program začlenit do „výchov“ ve školách.

Může se však stát také obecně didaktickým principem. Filozofování vede k vlastnímu poznání, nabídkou dětem takovým způsobem, aby si sami mohly vybrat. „Filozofování v dalším smyslu znamená získat pomocí dobrých otázek zásadní poznatky, které člověku dále pomohou v životě.“<sup>74</sup>

Úspěšnost metody byla prokázána výzkumem Institutu Filozofie pro děti v Grazu, kdy děti, účastníci se filozofických kurzů, vykazovaly v porovnání s kontrolní skupinou, která se kurzů nezúčastnila, lepší výsledky v počítání a čtení a i jejich postoje byly tolerantnější a otevřenější než u dětí z kontrolní skupiny.<sup>75</sup>

V současné době se stává v pedagogice velmi aktuálním téma metakognice, schopnosti poznávání našeho vlastního poznávání, myšlení. Hana Krykorková a Martin Chvál píší ve svém článku „Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání“:

„Aktuálnost a modernost metakognice je spatřována především v možnosti lépe a účelněji se orientovat v rychle se měnícím světě a v přísunu nových informací a poznatků. Od školy se tak oprávněně očekává, že žák za přispění této metody bude připraven o něco lépe do složitého světa poznání, že procesy osvojování a učení se stanou zároveň procesy smysluplnými, umožňujícími snazší porozumění a hodnotnější poznání.“<sup>76</sup>

Program Filozofie pro děti a filozofování s dětmi je svým obsahem i cíly jistě dobrou možností pro naplňování metakognitivního přístupu v pedagogice.

Úspěšnost metody je však závislá na přístupu k dětem a žákům. Rodičům i učitelům pomáhá v tomto přístupu podpora formou odborné literatury, přednášek, výuky při vysokoškolské přípravě k povolání pedagoga.

V České republice je například na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích vyučován předmět Filozofie ve výchově a vzdělávání, mezi jehož cíle patří také vedení filozofického dialogu praktickým tréninkem a představení základních tezí programu Filozofie pro děti, je

---

<sup>74</sup> přel. z ZOLLER MORF, E. *Philosophische Reise : Unterwegs mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn*. Zürich : Pro Juventute, 1999, s. 110.

<sup>75</sup> viz. přel. z ZOLLER MORF, E.; TRÜSSEL, T. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. *Schulinfo Zug*. 2005 – 06, Nr. 3, s. 3.

<sup>76</sup> KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*. 2001, roč. 51, č. 2

překládána odborná literatura zahraničních autorů, obsahující metodiku filozofování, jsou založeny webové stránky Filozofie pro děti.<sup>77</sup>

### 5. 3. Transformace prvků humanistické psychologie do celého výchovně vzdělávacího procesu

Prvky humanistické psychologie, které podporují moderní filozofické pojetí v edukačním procesu a které popsal již fenomenolog Eugen Fink, jsou obsaženy v pedagogických dokumentech a pedagogové se s touto problematikou zabývají na konferencích, například na konferenci „Učitel v současné škole“, která se uskutečnila v květnu 2009 na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Stále však nejsou samozřejmou součástí pedagogické praxe.

#### 5.3.1. Humanistické principy v základních kurikulárních dokumentech

Humanistické principy podporuje na teoretické úrovni i základní pedagogický dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice **Bílá kniha**. Podle ní má být vzdělávací soustava zaměřena na rozvoj lidské individuality, podporu seberealizace každého jedince a maximální uplatnění jeho schopností, celostní rozvoj všech schopností člověka s důrazem na rozvoj prožitkové složky osobnosti, na podporu demokratických a tolerantních postojů ke každému členovi společnosti. Dokument ve svém textu nabádá z důvodu maximálního rozvoje potenciálu každého jedince k proměně tradiční školy, ke změnám obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, klimatu školy, vztahu mezi učitelem a žákem. Nabádá k proměně v pojetí výuky na funkčně integrovanou, která bude založena na zkušenostním učení, na výcviku v teoretické reflexi a sebereflexi a na aplikaci metod akčního výzkumu. Významné místo ve výuce má mít sociálně osobnostní rozvoj a výcvik v komunikativních dovednostech.<sup>78</sup>

Rovněž v **rámcových vzdělávacích programech** a v jejich důrazu na rozvoj klíčových kompetencí, na průřezová témata, na rozvoj kognitivní, sociální i prožitkové složky osobnosti

---

<sup>77</sup> viz. SMETANOVÁ, Z. *Impulzy humanistické psychologie pro posílení osobnostního přístupu učitele k žákům*. Praha, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Hana Krykorková, CSc., s. 41 – 44.

<sup>78</sup> viz. *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha*. MŠMT ČR. Praha : UIV Tauris, 2001, s. 14 – 46.

a na podporu kooperace ve vyučování s cílem přípravy žáků na život v 21. století jsou obsaženy výše zmíněné humanistické principy.

### **5.3.2. Nové možnosti podpory rozvoje žákovy seberealizace**

V této kapitole jsem citovala doporučení k začleňování principů humanistické psychologie do výuky, obsažená v základních školských dokumentech. V předchozí části kapitoly jsem popsala využívání principů humanistické psychologie v praxi. Přesto, že k jejich využívání kurikulární dokumenty přímo nabádají, jedná se spíše o alternativní, u nás ojedinělé programy. Byla bych ráda, kdyby se tyto principy staly samozřejmou součástí celého výchovně vzdělávacího procesu.

O velkém významu učitele v edukačním procesu jsem se již zmiňovala podrobně ve své předchozí – bakalářské práci, na kterou tematicky navazuji, a zaznívá i na předchozích stránkách této práce. Myslím si proto, že by bylo přínosné pomoci učitelům najít možnosti, jak podpořit nacházení smyslu u žáka, jak jej motivovat, jak mu pomoci na cestě k seberealizaci.

Věřím, že pokud se zpracují humanistické principy tak, aby byly funkční v praxi, má to pro vývoj žáka velký smysl. Pokud bude učitel umět využívat v praxi tyto principy, bude docházet k lepšímu vlastnímu poznávání žákem, bude lépe podpořen rozvoj jeho možností a dispozic a bude docházet k výraznější podpoře rozvoje žákovy seberealizace.

Myslím si, že primárně je důležité, aby pedagogové měli povědomí o tom, které humanistické principy, proč a jak do svého procesu vzdělávání žáků mají zakomponovávat.

Chci se proto pokusit najít způsob, jak učitelům pomoci, a budu hledat v praktické části možnosti, jak transformovat humanistické principy do vyučování zpracováním konkrétních úkolových situací k praktickému využití učiteli.

Tyto informace by mohly být nějakým způsobem zprostředkovány i široké veřejnosti, aby i rodiče žáků, případně i samotní starší žáci měli povědomí o tom, jak a proč právě takto mají jejich děti dostat zprostředkované učení. Zpracování takového informačního programu nebude však součástí této práce.

Celá tato teoretická část práce pojednává o zdůvodnění důležitosti rozvoje seberealizace u žáků. K tomu jsem provedla výčet prvků, ji tvořících, a principy, kterými učitel tento rozvoj u žáků může podporovat. I učitel potřebuje pociťovat seberealizaci, tedy směřování a

smysluplnost svého konání. Ta se odráží v jeho sebepojetí. Proto je třeba i učitele motivovat. Učitelé potřebují být motivováni pro vyučování s humanistickými principy. Proto je důležité podávání informací, podpora aktivity a její oceňování, otevřenost, pocíťování smysluplnosti a vlastního rozvoje. I k tomu může pomoci vytvoření modelové úkolové situace, předložené v další, psychodidaktické části této práce.



## **II. PSYCHODIDAKTICKÁ ČÁST**

# **Psychodidaktická aplikace humanistických zřetelů v konkrétní úkolové situaci**

## **1. Teoretické uchopení psychodidaktické aplikace a možnost její konkretizace**

Tato část práce je výsledkem poznatků z teoretické části, vyvolaných snahou zpřístupnit a reflektovat humanistické zřetele v podmínkách výchovně vzdělávacího procesu. Je obecně známé, že aplikace humanistických zřetelů má své stěžejní místo v osobnostně sociálních přístupech, které jsou v poslední době v pedagogickém procesu používány. S ohledem na výsledky posledních výzkumů a teoretických bádání se ukazuje, že proces učení a poznání není procesem izolovaným, ale probíhá v úzké provázanosti s faktory osobnostními a sociálními, tzv. mimokognitivními. Na tento jev upozorňuje ve své práci například H. Krykorková<sup>1</sup>, V. Kulič<sup>2</sup>, Z. Helus<sup>3</sup>. Tímto zaměřením jsem se začala zabývat v návaznosti na některé studie a práce autorů (V.Kulič, Feuerstein<sup>4</sup>, ...).

V prezentované možnosti psychodidaktické aplikace spatřuji naplnění dvou následujících cílů:

1. Rozpracovat představu o spojení kognitivní a psychologické dimenze procesu učení a poznání do modelu úkolové situace. Vycházím z toho, že spojení průvodního psychologického komentáře může logičtěji a účinněji intervenovat v kognitivním procesu a přispět k jeho rozvoji.
2. Jejím prostřednictvím mohu pak v empirické části ověřovat mé přesvědčení o účinnosti těchto teoretických poznatků, pokud jsou využívány v praxi.

Jako prostředek k začlenění prvků humanistické psychologie do vyučování jsem proto zvolila mnou vytvořený pracovní sešit pro učitele, který obsahuje popis úkolových situací pro jednu vzorovou vyučovací hodinu včetně psychologického zdůvodnění jednotlivých kroků a včetně sdělení o využívání konkrétních prvků humanistické psychologie v jednotlivých

---

<sup>1</sup> KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. In *Pedagogika*, 2008, roč. LVIII, č. 2, s. 140 – 155.

<sup>2</sup> KULIČ, V. Teorie kognitivní socializace. In *Pedagogika*, 1990 a, č. 4, s. 357 – 369.

<sup>3</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004.

<sup>4</sup> MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009.

úkolových situacích. Důvodem je můj předpoklad snadnějšího zvnitřnění metod využívajících tyto prvky, pokud je o nich učitel informován.

Předpokládám, že takovéto rozpracování úkolových situací a informace o důvodu použití metody povedou k obecnějšímu poznání učitelů a k umožnění využívání humanistických principů i při jiných probíraných tématech či v jiných předmětech a dalších pedagogických situacích.

Úkolové situace obsažené v ukázkové hodině podporují především tyto znaky humanistické psychologie :

- nacházení smyslu
- nedirektivní přístup
- aktivní naslouchání sobě i druhým
- zodpovědnost za své učení
- podpora vlastní identity
- atmosféra důvěry a empatie
- důraz na člověka (v tomto případě žáka i učitele)
- učení prožitkem

Tento pracovní sešit se tak vlastně stává nejen materiálem pro učitele, ale i zobrazením aplikace poznatků z pedagogiky a psychologie, obsažených v teoretické části mé práce a aplikovaných do konkrétní praktické podoby.

**Rozpracování úkolových situací do jedné vyučovací hodiny je pokusem psychodidaktické aplikace, ve které jsou provázány zřetele kognitivní, osobnostní i sociální.**

K vytvoření úkolových situací pro jednu vyučovací hodinu jsem využila kromě prostudování principů humanistické psychologie ve výchovně vzdělávacím procesu, vyskytujících se v dílech psychologů a filozofů C. R. Rogerse, E. Finka, M. Schellera a dalších, které cituji v teoretické části mé práce, především prvků metod kritického myšlení, principů kooperativního učení, učení R. Feuersteina a jeho doporučení učitelům v knize G. Málkové *Zprostředkované učení*<sup>5</sup>, a metod z programu *Filozofie pro děti*, uvedených v knize B. Brüning *Philosophieren in der Sekundarstufe*.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009.

<sup>6</sup> BRÜNING, B. *Philosophieren in der Sekundarstufe*. Weinheim, Basel, Berlin : Beltz, 2003.

Neboť jsem již před zpracováním tohoto scénáře zadala několika učitelům z různě zaměřených středních škol dotazník na využívání vybraných prvků humanistické psychologie<sup>7</sup> a na názor o jejich využitelnosti ve vyučování (viz příloha č. 2), a z otevřených odpovědí vyplynulo, že se jim principy líbí, ale jako nejčastější překážku uváděli počet žáků ve třídě<sup>8</sup>, rozhodla jsem se zpracovat vzorovou hodinu, kterou lze úspěšně využít ve zcela naplněné třídě a jejímž výsledkem bude přesto celostní rozvoj žáků pomocí vlastních procesů učení v atmosféře, ve které se budou cítit příjemně žáci i učitelé.

Při výběru úkolových situací a tématu, na kterém budou demonstrovány, jsem se zaměřila na věkovou skupinu žáků, navštěvujících střední školu. Případně by se dala příručka ve stejném znění použít i pro žáky devátých tříd základních škol.

Metody a vzorové úkolové situace jsem si nejprve vyzkoušela v hodině pedagogiky osobně a podle zkušeností z těchto odučených hodin jsem postupně průběh hodiny upravovala tak, aby součástí hodiny byly pro žáky co nejprínosnější a text pro učitele co nejsrozumitelnější.

Propojení osobnostních zřetelů, konkrétních podnětů a impulsů humanistické psychologie jsem graficky uspořádala tak, že každá stránka pracovního sešitu je rozdělena na dvě části, které spolu vytvářejí ucelený systém.

**V levé části strany** je zpracováno vybrané téma podle pedagogicko-psychologických hledisek a hledisek logických k danému tématu, a to vzhledem ke zvolenému kognitivnímu cíli. Je zde umístěn popis postupu pomocí rozpracování jednotlivých kroků učebních situací v časové posloupnosti.

**V pravé části strany** jsou umístěny psychologické komentáře, možné intervence, ve kterých jsou reflektována hlediska daného psychologického záměru. Jde o formu, o které předpokládám, že by mohla zvýraznit akcent provázanosti kognitivního a osobnostně sociálního, přispět k tomu, aby se učitel s tímto zřetelem identifikoval a rozšířil repertoár jeho použití. Konkrétně to znamená, že u jednotlivých kroků z levé části je přiřazeno upozornění učitelům na psychologické zřetele, podporující celostní rozvoj osobnosti, a upozornění na zdůvodnění použitých metod. Také je zvýrazněno uplatnění humanistických prvků v jednotlivých částech hodiny proto, aby došlo u učitelů k propojení metodického postupu s principy humanistické psychologie. Pravá část se tak stává zdůvodněním rozpracování části levé.

---

<sup>7</sup> Prožitkové učení, nacházení smyslu v učení, nedirektivní přístup, podpora empatie a aktivního naslouchání

<sup>8</sup> „Navázání vztahů mezi učitelem a žáky je určitě důležité pro výuku, ale ve třídě přeplněné žáky je to téměř nemožné“ (výpověď učitelky předmětu Základy společenských věd na gymnáziu, 40 let praxe)

Největší důraz je kladen na zobrazení metod pojmové analýzy. Do ukázkové hodiny jsem zařadila dvě takovéto metody různého typu. Sice je vhodné je zařadit v uváděné posloupnosti obě, neboť na sebe navazují v procesu konkretizace a zobecňování pojmu, ale důvodem bylo také umožnění lepšího osvojení metody učitelem. V dalších hodinách se pak může ztotožnit jen s některou z nich podle toho, jak dlouhý časový úsek z tématického celku má analýza tvořit.

Určitý čas je vymezen na závěrečnou diskusi. Ověřila jsem si však při několikerém vlastním použití této vzorové hodiny ve vyučování, že žáci jsou postupně během hodiny naladěni na vlastní přemýšlení a chtějí diskutovat (byli ochotni kvůli sdělování svých pocitů obětovat i přestávku po této hodině). Je již v režii samotných učitelů, zda se jim způsob odučené hodiny zalíbí natolik, že budou chtít podobným způsobem příští hodinu na tuto navázat a nechají diskusi proběhnout v delším časovém úseku. V diskusi a otázkách se bude již nejspíš každý učitel mírně odlišovat s ohledem na záměr další výuky. Osobně si po vlastní zkušenosti z několika těchto hodin použitých při mém vyučování myslím, že se nejen nejedná o ztrátu času, která by mohla být věnovaná například výkladu, ale dojde efektivně k upevnění poznatků, vlastního myšlení a všech dalších prvků potřebných k podpoře rozvoje seberealizace žáků.

Přínos metod obsažených v tomto projektu a přínos způsobu zpracování vnímám především v rozvoji a podpoře aktivního naslouchání sobě i druhým (u žáků i učitelů) a v uvědomění si žakových vlastních procesů učení a toho, co on sám chce, co ho zajímá, a tím v přejímání zodpovědnosti za své učení. Zároveň bude docházet k redukci zodpovědnosti učitele za žakovo učení, k pomoci učiteli žákům aktivně naslouchat a uvědomovat si, že oni mají své vlastní myšlenky.

Délku vytvářeného projektu jsem záměrně omezila na čas jedné vyučovací hodiny, aby učitelé tyto motivační úkolové situace nepokládali při jejich ověřování či poté při jejich použití za ztrátu času v dotaci pro zbylou část k tématickému celku, který chtějí probrat.

Tuto předkládanou ukázkovou hodinu jsem zpracovala na probírané téma hodnota a na analýzu tohoto pojmu. Jedná se o téma, které má silný morální kontext a ještě více zdůrazňuje smysl vytváření této vzorové hodiny.

Metody analýzy pojmu pokládám však za využitelné při úvodu do probíraného tématu téměř každého předmětu (v matematice například pojmy rovnice, mnohočlen,...) a jsem přesvědčena, že po častějším použití této hodiny bude učitel schopen aplikovat její části již

v obměnách s ohledem na potřeby cíle i na jiná témata či v jiných předmětech. Stejně tak se domnívám, že jsou použitelné v přiměřené úpravě a při změně časové dotaci pro jakýkoliv věk. Pokud bude učitel pociťovat efektivitu metody, bude takto docházet postupně ke zvnitřnění a zautomatizování humanistických principů v jeho výuce a v přístupu k žákům.

Součástí vzorové hodiny je také záznam z učení (viz. příloha pracovního sešitu č. 6), ve kterém žáci písemně odpovídají na otevřené otázky. Jedná se o poslední část hodiny a tento dotazník je součástí reflexe žáků z hodiny a reflexí jejich učení i ověřením účinnosti vyučování pro učitele. Při volbě otázek do záznamu z učení jsem vycházela z již vytvořeného záznamu z učení v diplomové práci Lenky Zemanové<sup>9</sup>, která se zabývá výzkumem učebních postupů žáka. Otázky jsem upravila pro cíle mé vzorové hodiny a podle zkušeností po mnou použité první této hodině ve třídě. Při tvorbě konečného znění otázek jsem využívala principů Feuersteinova vyšetřování schopnosti se učit, uváděných v knize G. Málkové Zprostředkované učení, zejména principu zaměření se na proces práce s žákem více než na výkon žáka.<sup>10</sup>

Pomocný materiál k vzorové hodině, který je k pracovnímu sešitu přiložen, slouží k evokaci zamyšlení se nad tématem a k propojení učení s emotivní složkou (příběhy, obrazy), k pomoci učitelům při zápisu na tabuli (příklad zápisu z mé hodiny) a ke konfrontaci výpovědí žáků s definicemi v odborných knihách (přehled různých definic pojmu hodnota). Tento materiál jsem vybírala podle vlastního citu již s ohledem na konkrétní téma této vzorové hodiny, a jeho kladné přijetí žáky a účinnost vzhledem k účelu hodiny jsem si ověřila po několika takto vyučovaných hodinách v různých třídách.

Neboť tyto přílohy tvoří nedílnou součást modelového zpracování vzorové hodiny, uvádím je v následujícím textu spolu s pracovním sešitem.

Celý tento scénář vzorové hodiny bude ověřován v empirické části pomocí písemně vyjádřené reflexe učitelů, kteří tuto hodinu prakticky použili ve vyučování, a pomocí záznamů z učení, které vyplňovali žáci v poslední části vzorové hodiny.

---

<sup>9</sup> ZEMANOVÁ, L. *Využití metakognitivních postupů v poznávacím a osobnostním rozvoji žáka*. Praha, 2009. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce PhDr. Hana Krykorková, CSc.

<sup>10</sup> „Domnívá se, že posun k dynamickým formám hodnocení vyžaduje: 1. změnu charakteru úkolů, které při hodnocení užíváme, 2. odlišný průběh diagnostického procesu, který spojuje proces hodnocení žáka a jeho výuku, 3. zaměření na průběh (proces) práce s žákem více než na její výsledek (výkon žáka), 4. odlišný způsob výkladu výsledků hodnocení.“ (MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009, s. 93.)

## 2. Pracovní sešit pro učitele

### PRACOVNÍ SEŠIT PRO UČITELE

#### Návrh vzorových úkolových situací pro jednu vyučovací hodinu

**Téma:** Ujasnění pojmu hodnota

jako motivační úvodní hodiny, kterou lze použít v hodinách ZSV ve filozofii, sociologii i dalších součástech předmětu (ekoetika, hierarchie hodnot,...), pedagogiky (cíle výchovy), psychologie (hierarchie potřeb), dějepisu (dějiny umění,...).

**Cíl:** Uvědomění si různých významů pojmu hodnota, seřazení významnosti hodnot, uvědomění si různosti názorů – různosti lidí, rozvoj aktivního naslouchání, motivace k další práci s tematickým celkem

**Metoda:** Pojmová analýza

**Cílová skupina:** 1. – 4. ročník středních škol

#### Průběh hodiny (osnova):

1. Seznámení s tématem a postupy, s kterými budou žáci pracovat (frontální vyučování)

2. Evokace

- a) Otázkami ke třídě
- b) Poslechem 3 krátkých příběhů
  - krátké bajky s otevřeným koncem (tázající se po smyslu života)
  - výňatku z novinového článku ze současného aktuálního dění (štěstí & peníze)
  - výňatku z proslovu Steva Jobse v roce 2005 ke studentům (naplnění vlastního života)(frontální vyučování)
- c) Zobrazením obrazu .....

3. Metoda pojmové analýzy – žáci píší příklady hodnot – pojmy, které charakterizují hodnoty a vybírají z nich 5 nejvýstižnějších (skupinová práce), učitel na tabuli zapisuje a zařazuje

4. Metoda pojmové analýzy – konkretizace pojmu pomocí tří vět

1. Hodnota je obecně.....
2. Pro mne je nejvyšší hodnotou...
3. Protože.....

(skupinová práce)

učitel na tabuli zařazuje pomocí pyramidy

5. Seznámení s výrokem pedagoga Františka Krejčího a definicemi pojmu hodnota podle Pedagogického slovníku, Psychologického slovníku, Ekonomického slovníku a Filozofického slovníku

+ podle času případně krátká diskuse o pojmu hodnota (frontální výuka)

6. Reflexe – krátká diskuse ke způsobu práce v proběhlé hodině (frontální výuka) a navazující záznam z učení (individuální práce)

(7. Zadání domácího úkolu – je ponecháno na rozhodnutí učitele)

*(na výklad a delší diskusi v hodině již nevyjde čas –jde především o představení metody)*

#### **Přílohy k pracovnímu sešitu:**

1. Kopie obrazu Marie Brožové: Podzimní vítr (se svolením autorky)
2. Kopie obrazu Marie Brožové: Letokruh stromu života (se svolením autorky)
3. Tři krátké příběhy pro 2. část hodiny (evokace)
4. Vzorový příklad zápisu na tabuli
5. Přehled různých definic pojmu hodnota
6. Záznam z učení (k rozmnožení)



## Postup práce

(vždy u názvu úkolové situace je uveden orientační čas jejího trvání)

### 1. Seznámení s tématem a postupy, s kterými budou žáci pracovat - 3 min.

Žákům vysvětlíme, jaké je téma dnešní hodiny, jakou má souvislost s tematickým celkem, do kterého nás uvádí (tematický celek dalších vyučovacích hodin), a pohovoříme o způsobu práce v dnešní hodině a důvodu, proč takto budeme pracovat.

*Bude se jednat o úvodní hodinu k tematickému celku.....a budeme se zabývat pojmem hodnota a zamyslíme se nad tím, co je pro nás nejvyšší hodnotou vzhledem ke smyslu života. Budeme pracovat metodou aktivního vlastního poznávání a skupinovou spoluprací. Budeme se snažit zanalyzovat pojem hodnota způsoby, které nás navádějí k vlastnímu přemýšlení, k uvědomění si různosti názorů nasloucháním názorům druhých. Mělo by docházet k propojování našich dřívějších poznatků s tím, co se dnes dozvíme nového či si nově uvědomíme.*

*Budeme pracovat převážně ve skupinkách, ve kterých je důležité, aby pracoval a spolupracoval každý z vás. Při diskusích mluví vždy jeden, ostatní naslouchají. Na konci hodiny provedeme ještě krátký písemný záznam, který nám pomůže k vytvoření reflexe z proběhlé hodiny a k sebereflexi.*

*Cílem tohoto postupu by mělo být, aby hodina byla pro vás příjemná a zábavná, motivující k dalšímu zájmu o toto téma, ale přitom abyste si i něco nového uvědomili a „někam dál se posunuli“ ve svém věděni. Tyto metody nám mají pomoci k uvědomění si vlastních názorů, k tomu, co já sám chci.....*

**Zdůvodnění postupu práce a upozornění na psychologické zřetele – uplatnění prvků humanistické psychologie**

je důležité pro pocit sounáležitosti žáka s úkolem a získáním pocitu zodpovědnosti za jeho plnění i navození důvěryhodné atmosféry

**navázání vztahu učitel - žáci**

Konkrétní podobu úvodu do tématu volí učitel s ohledem ke svému předmětu a tematickému celku, do kterého se tato hodina stane motivačním úvodem

doplňující otázky, kterými může učitel proložit úvodní výklad:

V pedagogice například: *Co je pedagogika? Co myslíte, souvisí výchova s hodnotami, které máme? Jsou hodnoty ovlivnitelné výchovou?*

je důležité vysvětlit **pravidla** práce v hodině

přiblížit **smysl** toho, co se žáci učí

i k naslouchání ostatním a získávání tolerance k odlišnosti každého z nás

(například v předmětu Pedagogika – tématický celek: Cíle výchovy:

budeme se zabývat pojmem hodnota v souvislosti se smyslem života a s tím souvisejícími otázkami, k čemu tu člověk je a k čemu má výchova směřovat). Hodina

## 2. Evokace

### a) Otázky ke třídě - 4 min.

Necháme vyslovit 2 – 3 žáky odpověď na několik otázek.

Příklady otázek:

*Co si představíte, když se řekne slovo hodnota?*

*V jaké situaci jste použili toto slovo?*

- Zkuste vytvořit větu, ve které tento výraz použijete.

*Napadá Vás slovo opačné k výrazu hodnota?*

*Souvisí smysl života s hodnotami?*

**b) Symbolický vizuální předmět** (kopie dvou obrazů jsou se svolením autorky součástí pracovního sešitu)

Zobrazíme na volný prostor na zdi ve třídě pomocí diaprojektoru 2 obrazy Marie Brožové, symbolizující život (pokud máme k dispozici potřebnou techniku, jinak tuto část vynecháme)

Obrazy zůstanou zobrazeny již po celou zbylou část vyučovací hodiny

**c) Poslech 3 krátkých příběhů** (články jsou součástí pracovního sešitu) - 3 min.

- **krátké bajky s otevřeným koncem** (tázající se po smyslu života)
- **výňatku z novinového článku ze současného**

otázky by neměly vést v této chvíli k delší diskusi, jedná se pouze o úvodní evokační část

odpovědi by měly probíhat poměrně rychle, bez dlouhého rozmýšlení – žáci vyslovují, co je první napadne

zdůraznit, že se jedná o pojem víceborový“ a o filozofické téma – nic, co vysloví, není špatně - výpovědi se mohou lišit a je to v pořádku – **ne strach**

tato otázka již směřuje mírně vývoj hodiny k definování pojmu z filozofického hlediska

obraz má vyvolat pouze podvědomý pocit přítomnosti v určitém prostředí, nebudeme ho rozebírat

pokud učitel nemá k dispozici potřebnou techniku, není tato evokační část nutná. Jedná se pouze o další podporu evokace žáků k tématu s ohledem na jeho filozofické směřování

**propojení učení s emotivní složkou**

**aktuálního dění (štěstí & peníze)**

- **výňatku z proslovu Steva Jobse v roce 2005 ke studentům (naplnění vlastního života)**

Vybídíme žáky, aby si zavřeli oči

**učení prožitkem, vlastní představou**

dochází k lepší koncentraci

a přečteme postupně tři krátké příběhy. Vždy před konkrétním příběhem uvedeme, o jaký příběh či výňatek z článku se jedná (z kterého časového období, zdroj, autora)

**čtení je pomalé, plynulé, srozumitelné**

Na chvíli se odmlčíme a ponecháme žákům prostor pro vlastní zamyšlení,  
až poté vybídeme žáky, aby si oči otevřeli

krátká pauza – žáci nejsou ještě rušeni dalšími vjemy a dochází k **emotivnímu uvědomění** si obsahu článků pro každého z nich

**3. Metoda pojmové analýzy – příklady hodnot – pojmy, které charakterizují hodnoty a vybírají z nich 5 nejvýstižnějších (skupinová práce) – 9 min.**

v úvodu každé úkolové situace je důležité stručně žákům přiblížit, co a proč bude probíhat

Požádáme žáky, aby si vytvořili rovnoměrně početné skupinky po 3 – 6 žácích (podle počtu žáků ve třídě) a vzali si s sebou psací potřeby a papír či sešit,

nemělo by být víc skupin než pět až šest

žáky upozorníme, že jsou záměrně skupinky vytvářeny ve složení takovém, jaké je oni chtějí mít

je uplatněn princip **dobrovolnosti** při výběru členů skupinek

Vybídeme žáky, aby v každé skupince napsali co nejvíce výrazů, které pro ně charakterizují slovo hodnota nebo které znamenají nějakou hodnotu

u některých tříd (mladší žáci, hlučnější třída, početnější skupiny...) je vhodné žáky vyzvat, aby si zvolili vedoucího skupinky pokud žáci nejsou zvyklí na skupinovou práci, je důležité je upozornit na principy práce,

a upozorníme na časový rozsah úkolu – 3 min.

Poté je vybídne, aby se ve skupinkách shodli a vybrali 5 nejvýstižnějších výrazů, podtrhli je a očíslovali podle důležitosti, kterou pro ně mají ( 1. = nejvýznamnější)  
Opět upozorníme na množství času – 1 min.

Vyzveme jednu skupinku po druhé k přečtení pěti pro ně nejvýznamnějších pojmů, zapisujeme je na horní část tabule a podtrhneme vždy 1.- nejvýznamnější slovo z každé skupinky. Slova zařazujeme tak, aby byla pod sebou vždy slova opakující se či smyslově podobná (příklad zápisu na tabuli z obdobně odučené hodiny je součástí pracovního sešitu)

skupinky pracují „tváří v tvář“ – sedí tak, aby si vzájemně viděli do očí, pracují všichni, jsou ohleduplní k ostatním skupinkám – nepřekřikují se...

je dobré, aby žáci věděli, že by se v seznamu pojmů měly objevit návrhy všech členů skupinky a aby žáci vždy věděli časový rozsah jednotlivých úkolů,

znovu **zdůrazníme, že „nic není špatné“**

**aktivní naslouchání sobě i druhým**

pro odlišení výrazů na tabuli je možné použít barevné fixy či křídý horní část tabule se postupně zaplní sloupečky opakujících se či podobných výrazů pro pojem hodnota,

vznikne tak přehled, znázorňující častost určitého výrazu i nejvýznamnější výraz každé skupinky, který zůstane na tabuli po celý zbytek hodiny

-----

#### **4. Metoda pojmové analýzy – konkretizace pojmu pomocí tří vět a tvorba pyramidy (skupinová práce)** – 11 min.

Instruujeme žáky, aby si každý ve skupince nakreslil pyramidu a rozdělil si ji dvěma vodorovnými čarami na tři části. Vysvětlíme jim, že se bude jednat o metodu konkretizace pojmu - posloupnost od obecného ke konkrétnímu.

Do horního cípu si žáci napíší slovo hodnota.

Do první horní části napíší začátek věty: *Hodnota je obecně...*

Do druhé části pyramidy napíší první slova věty: *Pro mne je nejvyšší hodnotou...*

Do poslední části si napíší úvodní slovo k větě: *Protože...*

Nyní každý ze žáků doplňuje věty. Poslední věta vyjadřuje důvod, proč je pro ně nejvyšší ta která hodnota.

Žáky opět upozorníme na časový rozsah – 3 min. a na to, aby psali věty jednoduché, ne příliš dlouhé.

Po uběhnutí určeného času vybídneme žáky, aby se vždy ve skupince shodli pokud možno na jedné pyramidě (či vytvořili novou), zejména na první větě (obecném definování pojmu hodnota). Pokud se jim nepodaří shodnout, nevadí to, budou poté diktovat učiteli více možností jedné skupiny – opět 3 min.

Někdy se žáci v jedné skupině nechtějí shodnout na jedné možnosti, hlavně u druhé věty (při určení pro ně nejvýznamnější hodnoty). **Ponecháním**

**možnosti vyjádřit svůj vlastní, odlišný názor,** zachováváme prvek **nedirektivního** přístupu. Sice práce ve skupince slouží ke **schopnosti kooperace**, ale v tomto případě slouží požadavek pokud možno shody ve skupince více k časovému zvládnutí metody v jedné hodině. Tento časový rozsah vychází z předpokladu, že takto dlouhou dobu budou učitelé pro potřebu motivační hodiny pokládat za přínosnou.

Poté nakreslíme na tabuli pod zápis pojmů velkou pyramidu a rozdělíme ji stejným způsobem na tři části jako v předchozí úkolové situaci žáci. Také nadepíšeme nad vrchol pyramidy pojem *hodnota* a před její tři části napíšeme počátek tří vět (1. *Hodnota je obecně...* 2. *Pro mne je nejvyšší hodnotou...* 3. *Protože...*). Pak do jednotlivých částí doplňujeme výpovědi jednotlivých skupin. Šípkou zobrazíme spojitost druhé a třetí věty. Pokud se žáci ve skupině neshodli – zejména na druhé

Na tabuli stále zůstává i předešlý soupis pojmů, představujících hodnoty, aby měli žáci až do skončení hodiny možnost sledovat celý přehled vyjádření svých i ostatních a docházelo k **vizuálnímu vnímání souvislosti a vztahů**

věť, zapíšeme do pyramidy více výpovědí jedné skupiny (příklad celého zápisu na tabuli z obdobně odučené hodiny je součástí pracovního sešitu) – 5 min.

dochází k zaujetí zejména tvorbou definice pojmu a uvědomování si různosti pojmenování a definic – schopnost uvědomění si různosti definic tohoto pojmu i různosti názorů a k ujasnění si vlastního žebříčku hodnot podpora seberealizace aktivní naslouchání

- 
- 5. Seznámení s výrokem pedagoga Františka Krejčího a definicemi pojmu hodnota podle Pedagogického slovníku, Psychologického slovníku, Ekonomického slovníku a Filozofického slovníku (jsou součástí pracovního sešitu)**

**+ krátká diskuse**

Přečteme žákům definici Františka Krejčího: „*Hodnota je to, o co se má člověk snažit, co stojí za to, aby se stalo předmětem chťení*“ a seznámíme je s definicemi pojmu hodnota tak, jak je uvádějí slovníky různých oborů.

dochází ke konfrontaci výpovědí žáků s definicemi v odborných knihách

Máme-li ještě chvíli času (tak, aby nám zbylo alespoň 12 min. na poslední část), probíhá krátká diskuse o hodnotách

upevnění nových poznatků, schopnost vyjádření se, kladení otázek

- 
- 6. Reflexe – krátká diskuse ke způsobu práce v proběhlé hodině (frontální výuka) a navazující záznam z učení (individuální práce) – 12 min.**

upozornit na pravidla diskuse – mluví jeden, ostatní naslouchají

Probíhá diskuse třídy v interakci s učitelem, zaměřená na způsob práce v proběhlé hodině – 4 min.

aktivní naslouchání pozitivní vztah učitel – žák, schopnost verbálního vyjádření myšlenky

Učitel se i radí se žáky pomocí otázek: *Jak se vám pracovalo? Jsou úvodní texty k tomuto tématu dobře navádějící?...*

Následně rozdáme všem žákům „Záznam z učení“ (je součástí **reflexe z hodiny pro žáky i učitele a sebereflexe** pracovního sešitu – k rozmnožení). Vysvětlíme žákům důvod vyplňování – upevnění nových poznatků a pomoc učiteli, a Upozorníme žáky, aby se v záznamu vyjadřovali co nejkonkrétněji a pokud možno ne pouze jedním slovem a vysvětlíme jim opět význam psaní záznamu – upevnění nových poznatků a pomoc učiteli (smysluplnost metody, způsob práce). „Záznam z učení“ po vyplnění od žáků vybereme.

– 8 min.

(7. Je možné zadat žákům domácí úlohu:

Vypracování krátkého příběhu (8 – 12 vět), ve kterém se bude jednat o rozdílnosti hodnot či o rozhodování mezi hodnotami například v mezních situacích)

zadání domácího úkolu je v pracovním sešitu pouze návrhem - rozhodnutí je ponecháno na učiteli, záleží také na předmětu, tématickém celku, ...

**Závěrem několik doporučení,** přejatých z myšlenek R. Feuersteina, zpracovaných v knize Gabriely Málkové *Zprostředkované učení*<sup>11</sup>:

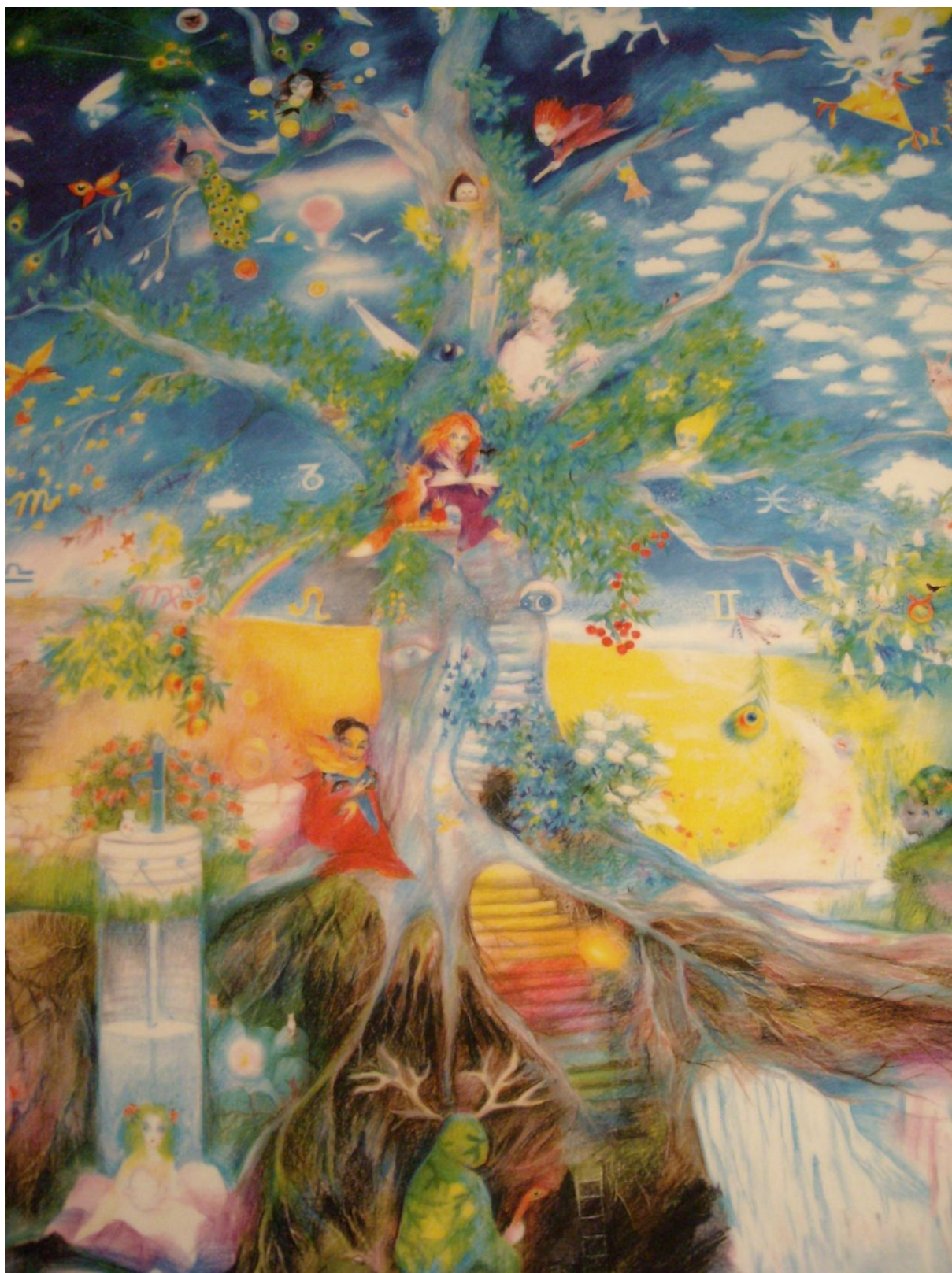
- přemýšlejte o žácích, pro které hodinu připravujete, co o tématu vědí či mohou vědět
- na počátku každé učební aktivity vyjádřete, co budete od žáků vyžadovat
- dávejte zřetelně najevo, že máte zájem, aby si Vaši žáci dané poznatky a dovednosti osvojili a že i jejich práce je pro Vás důležitá
- ved'te žáky ke zjištění, proč je učební aktivita, která je čeká, důležitá, co z osvojených poznatků mohou v budoucnosti využívat
- zajímejte se, zda žáci jeví o úkol zájem, zvyšujte jejich motivaci k činnosti a ptejte se, zda rozumí důvodům, proč je daná učební aktivita důležitá
- při zadání samostatné práce zjišťujte, zda žáci chápou, co mají dělat
- návodnými otázkami pomáhajte žákům zpřesňovat formulace odpovědí
- pracujte otevřeně s vlastními emocemi
- projevujte i neverbálně zájem o žáky a jejich práci

---

<sup>11</sup> MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009, s. 46 – 48.



**Příloha k pracovnímu sešitu č. 1**





Příloha k pracovnímu sešitu č. 2



## **Příloha k pracovnímu sešitu č. 3**

### **Tři krátké příběhy pro 2. část hodiny (evokace)**

#### **1. příběh - katechismus z období první republiky**

Svatý František šel jednou vedle stavení, u něhož pracoval zedník. „Pomáhej Pán Bůh,“ pozdravil světec a dal se do řeči s dělníkem. „Co tu děláš, mistře?“

„Od božího rána stavím a pracuji.“

„A k čemu pracuješ?“

„Abych si vydělal nějaký groš.“

„A k čemu je ti potřeba peněz?“

„Abych měl zač si koupit chleba.“

„A k čemu potřebuješ chleba?“

„K čemu? Chci být přece živ.“

„A k čemu žiješ?“

Zedník na poslední otázku nedokázal odpovědět.

*(Josef Životek)*

#### **2. příběh – výňatek z novinového článku z dubna 2012**

Nejsme šťastní. Nemáme peníze.

Ekonomická krize způsobila, že je stále více Čechů nešťastných. Právě kvůli zhoršující se finanční situaci se nepovažuje za šťastné 55 procent Čechů.

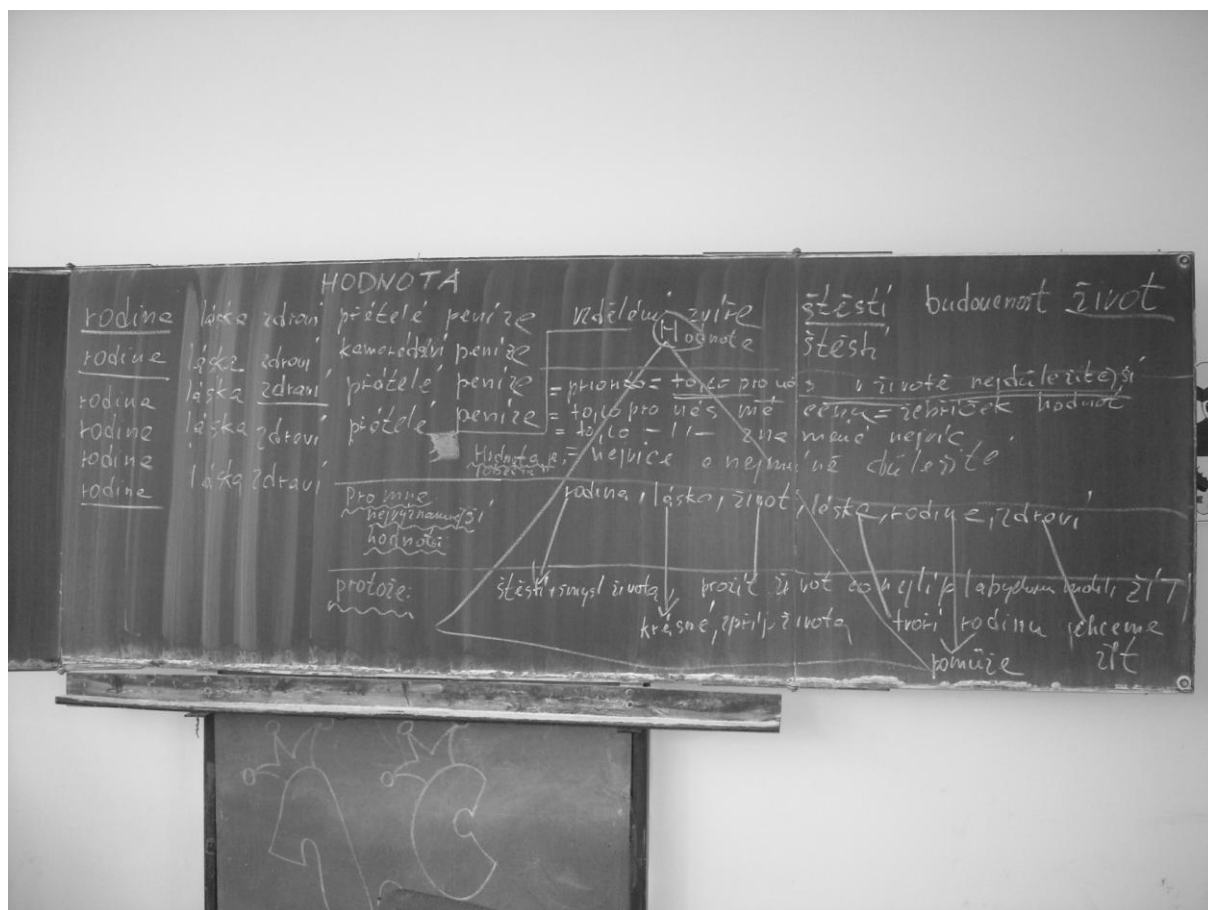
*(Adam Váchal, metro, 19. dubna 2012)*

#### **3. příběh – výňatek z novinového článku z projevu Stevea Jobse k promujícím studentům v roce 2005**

Váš čas je omezený, a proto ho neztrácejte tím, že budete žít život někoho jiného. Nenechte se uvěznit v dogmatu, kterým je život s výsledky myšlení jiných lidí. Nedejte si hlukem názorů jiných překřičet vlastní vnitřní hlas. A to nejdůležitější – mějte odvahu následovat své srdce a intuici. Ty již samy vědí, čím se chcete stát. Vše ostatní je podružné.

*(MF Dnes, 7. října 2011)*

# Příloha k pracovnímu sešitu č. 4



## **Příloha k pracovnímu sešitu č. 5**

### **Definice pojmu hodnota**

*„Hodnota je to, o co se má člověk snažit,  
co stojí za to, aby se stalo předmětem chtění.“*  
(František Krejčí in Kučerová, 1994, s. 30)

#### Definice pojmu hodnota v Pedagogické encyklopedii:

„Hodnota je obecný pojem pro ocenění čehokoli jak ve smyslu neutrálním, tak duchovním. Z filozofického hlediska je za hodnotu považováno to, co dává smysl světu, lidským skutkům atd. Z pohledu psychologie je za hodnotu považována míra důležitosti nebo cena, kterou má pro jedince předmět či osoba.“ (Průcha, 2009, s. 834)

#### Definice pojmu hodnota v Psychologickém slovníku:

Podle psychologického slovníku je hodnota „vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb, zájmů. Hodnoty se vytvářejí a postupně diferencují v procesu socializace.“  
(Hartl, Hartlová, 2000, s. 192)

#### Definice ve Slovníku základních pojmů z psychologie:

„Hodnota – pojem užívaný ve filozofii, etice, estetice, sociologii, ... v psychologii hodnota považována za jeden z činitelů, který determinuje chování člověka, ... Z hlediska jedince je pak hodnota to, co je pro něho významné, co spojuje se smyslem svého života, ... Hodnota může mít podobu materiální (majetek) i nemateriální (čestnost, konání dobra pro jiné atd.).“  
(Gillernová, 2000, s. 20)

#### Definice ve Slovníku filozofických pojmů současnosti:

Hodnota – to, co světu, věcem, událostem a lidským jedincům dává smysl, má platnost pro člověka a poskytuje mu měřítko pro jeho konání.“  
(Olšovský, 2011, s. 86)

#### Filosofický slovník vykládá hodnotu takto:

„Hodnota – výsledek rozličných způsobů interpretace světa, hodnota je vyjádřením míry významu jakéhokoliv objektu pro člověka.“ (Filosofický slovník, 2002, s. 171)

#### Slovník ekonomických pojmů pro střední školy a veřejnost:

„Hodnota nominální – jmenovitá hodnota vyjádřená v peněžních jednotkách.“ (Pešková, 2009, s. 26)

### Použitá literatura

*Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-064-4.

GILLERNOVÁ, I. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7367-569-1.

KUČEROVÁ, S. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno: MU Brno, 1994. ISBN 80-210-0141-0

OLŠOVSKÝ, J. *Slovník filozofických pojmů současnosti*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 80-247-3613-6.

PEŠTOVÁ, S. *Slovník ekonomických pojmů pro střední školy a veřejnost*. Praha: Fortuna, 2009. ISBN 80-7168-898-3.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

## Příloha k pracovnímu sešitu č. 6

### Záznam z učení

Jméno:

Třída:

Vyučovací předmět:

Téma:

0. Definujte svými slovy pojem HODNOTA

1. Co nového jsem se **dozvěděl/a, uvědomil/a si, ujasnil/a si?**

2. **Souvisí nové informace, poznání, uvědomění si souvislostí**, které jsem v hodině získal/a, nějak s tím, co už vím, a jak? **Došlo k propojení nových poznatků** či uvědomění si s tím, co jsem věděl/a již dříve?

3. Jak mohu poznatky, postupy, uvědomění si z vyučování v této hodině **použít v životě?**

4. **Jak se Vám pracovalo?** ( např. naslouchali Vám ostatní a Vy naopak jim, zapojil/a jste se do práce, pracoval/a jste naplno, píšete záznam kvalitně, co Vás nejvíc zaujalo/bavilo nebo jiné Vaše připomínky)

5. Jak byste hodnotil/a **spolupráci žáků** ve třídě? Jaké máte z vyučovací hodiny pocity? Jak se Vám hodina celkově líbila?

6. **Pracoval/a jste** již někdy dříve ve vyučování **takovýmito postupy?**

☐

☐

☐

ano, často - ano, někdy - ještě nikdy  
(označte jednu možnost křížkem)

### **III. EMPIRICKÁ ČÁST**



## Empirické šetření

Tato část práce je částí ověřovací a vychází z části teoretické a psychodidaktické. Ověřuji zde poznatky z pedagogiky a psychologie, obsažené v teoretické části a aplikované do konkrétní úkolové situace v části psychodidaktické.

Ověření proběhne na základě odučení hodin podle tohoto pracovního sešitu mnou a dvěma kolegy a na základě reflexe z odučených hodin, vyjádřené učiteli (3 reflexe vyjádřené ve stanoviscích k odučené hodině, viz. příloha č. 3). Dále se budu opírat o záznamy z učení (viz. příloha k pracovnímu sešitu č. 6), zadané k vyplnění žákům v poslední části hodiny.

### 1. Vymezení a cíle empirického šetření

Tématem empirického šetření je problematika možnosti podpory celostního rozvoje osobnosti žáka ve vyučování pomocí využívání vybraných prvků humanistické psychologie.

Cílem výzkumu je ověření funkčnosti ukázkové vyučovací hodiny, kterou jsem rozpracovala do příručky pro učitele.

Úkolem empirického šetření bude ověření metody, nápomocné k využívání prvků humanistické psychologie ve vyučování a podporující rozvoj žákovy seberealizace, pomocí záznamu z učení, zadanému žákům v poslední části vzorové hodiny, a pomocí dotazníku vyplněného učiteli následně po odučení vzorové hodiny.

### 2. Předvýzkumné šetření, ověřující využívání prvků humanistické psychologie v pedagogické praxi

Ještě před vlastním výzkumem jsem provedla **výzkumnou sondu**, ve které jsem se zabývala zjištěním názoru učitelů na využívání prvků humanistické psychologie ve výchovně vzdělávacím procesu. Tou jsem si ověřila potřebnost a smysluplnost vytvoření programu, který může pomoci učitelům tyto prvky do výuky lépe zakomponovat, a šetření také ovlivnilo volbu metod vlastního výzkumného šetření.

V následujícím textu ve stručnosti tuto výzkumnou sondu charakterizuji.

Domnívám se, že jsou principy humanistické psychologie ve školním prostředí dobře využitelné, ale nejsou v učitelské praxi všude dostatečně využívány.

Zajímalo mne proto, do jaké míry jsou humanistické principy učiteli využívány a zakomponovány do jejich činnosti a jaký je jejich názor na využitelnost prvků humanistické psychologie ve vzdělávacím procesu.

## 2.1. Charakteristika vzorku

Pro účely tohoto předvýzkumu jsem vytvořila vzorek 6 učitelů, z nichž 3 vyučují na gymnáziu, 1 na střední odborné škole pedagogické, 1 na obchodní akademii a jeden na středním odborném učilišti technického směru.

Zvolila jsem čtyři odlišné typy škol z hlediska obsahu kurikula těchto škol, kde se rozdílnost projevuje zejména ve složení žáků, v jejich zájmech, schopnostech, původu z primárního sociálního prostředí, ovlivňujícího jejich osobnostní, kognitivní i sociální rozvoj a z toho mnohdy vyplývajících postojů, ale i ve skladbě předmětů, zejména podílu předmětů všeobecně vzdělávacích k předmětům odborným. Domnívám se, že tyto rozdílnosti mohou mít vliv i na odlišný přístup učitelů k žákům.

## 2.2. Metody a techniky předvýzkumu

Pro účel zjištění názoru učitelů jsem zvolila metodu dotazníku s otevřenými otázkami. Vytvořila jsem dotazník, zjišťující humanistický přístup učitelů k žákům (viz příloha č. 2), a zadala ho učitelům. Jeho cílem bylo ověřit, do jaké míry jsou v učitelské činnosti využívány vybrané prvky humanistické psychologie a jaký je názor učitelů na využitelnost těchto prvků. Zaměřila jsem se na tyto prvky humanistické psychologie:

1. **Prožitkové učení**, učení se celou osobností, které je možné v otevřené atmosféře, naplněné vzájemnou důvěrou, úctou k člověku, směřující k autenticitě – opravdovosti člověka, propojením učení s emocionální složkou osobnosti, směřující k tvořivému učení a podporujícímu umění se celoživotně učit
2. **Nacházení smyslu** v činnosti, v učení, porozumění svého směřování i směřování učební činnosti ( ke kultivaci člověka, vývoji, vzdělání, poznatkům). Nacházení smyslu v současném učení je tak základem k učení celoživotnímu. To souvisí se

snahou přiblížit žákům význam právě učeného, s činnostním učením, učením na příkladech. Důraz je kladen na vlastní zkušenost.

3. **Nedirektivní přístup** či přístup co nejméně direktivní, kladoucí důraz na vlastní zodpovědnost a učení vedoucí k zodpovědnosti. Tento přístup je založený na důslednosti, která vytváří pocit bezpečí a jasnosti pro žáky, a je východiskem k vlastní svobodě - svobodě volby. Nedirektivita a nemanipulace je pak základem pro žákovu sebeaktualizaci, kterou učitel tímto přístupem podporuje. Podmínkou pro takový přístup je vědomí individuality každého z nás, úcta k člověku, jeho bezvýhradné přijetí
4. **Empatie, aktivní naslouchání, pozitivní přístup**, pojmy, které jsou základem pro prostředí naplněné důvěrou, úctou k člověku, vírou v schopnosti lidského organismu, vědomím rozdílnosti každého z nás, podporující sebeaktualizační tendence.

Součástí dotazníku byly také pomocné otázky identifikačního charakteru – pohlaví respondenta, doba jeho učitelské praxe, věk, typ školy, na které působí.

### 2.3. Závěr z provedeného předvýzkumu

Učitelé s nižší délkou praxe upřednostňují ve výuce vybrané prvky humanistické psychologie. Učitelé s dlouhou praxí některé tyto prvky pokládají také za přínosné pro výuku, ale zároveň je pokládají za zřídka realizovatelné – zejména při výuce ve třídě plné žáků. Zároveň byli všichni učitelé s nižší délkou praxe muži a respondenty s dlouhou praxí byly ženy.

Nepotvrdila se má domněnka o rozdílném přístupu učitelů na různých typech škol a o rozdílnosti jejich názorů na možnosti humanistického přístupu ve vyučování, spíše rozdílnost výpovědí respondentů dle délky jejich praxe, případně dle pohlaví.

K určení objektivnějších závěrů by však musel být vzorek učitelů větší. Vzhledem k nízkému počtu respondentů se jednalo spíše o výzkumnou sondu názorů několika učitelů. Pro potřeby této sondy jsem se soustředila spíše na vyjádření jednotlivých názorů. **Ty byly potvrzením o smysluplnosti vytvoření programu, který pomůže začlenit do výuky prvky humanistické psychologie.**

Vybrané názory zde předkládám:

*„ Myslím, že by bylo výborné spojit při výuce žákovo myšlení s rozvojem sociálním a morálním, ale za své praxe se mi to nepodařilo. Přiblížit smysl učeného – často se to nedaří.*

*K žákům přistupuji direktivně, kontrola žáků je nezbytná! Navázání vztahů mezi učitelem a žáky je určitě důležité pro výuku, ale ve třídě přeplněné žáky je to téměř nemožné.“ ( 40 let praxe, žena, gymnázium)*

*„Prožitkové učení matematiky si nedovedu představit. Smysl učeného – je-li myšlena odpověď na jejich věčnou otázku „k čemu je to dobré?“ – tak se vždy snažím, ovšem v matematice se to těžko vysvětluje na začátku probírané látky. Člověk je tvor líný a pokud něco nemusí, tak to neudělá. Navázání vztahu se třídou je nezbytné –ale úspěšnost asi závisí na složení třídy. Každému jednotlivému žákovi ve třídě plné žáků porozumět – to asi není ve fyzických silách žádného učitele.“ (29 let praxe, žena, SOŠ pedagogická)*

*„Snažím se hodně dělat skupinovou práci. V matematice a fyzice se dá těžko získat zaujetí svojí činností. Jsem přesvědčena, že je důležité přiblížit žákům smysl toho, co se právě učí, ale nedaří se mi je o smyslu mých předmětů přesvědčit. Nedirektivní přístup – nese to s sebou problémy s kázní, mého přístupu pak zneužívají. Bez strachu to zřejmě nejde. Vztah by měl být pozitivní, ale bohužel jsou často výsledky lepší při negativním vztahu. Porozumět každému žákovi v plné třídě – to nejde.“ ( 28 let praxe, žena, obchodní akademie)*

*„Myslím si, že je nutné při výuce dbát na sociální i osobnostní rozvoj, alespoň se o to snažím. Zaujmout žáky tak, aby byli zcela zaujati svou činností, se mi občas povede. Smysl učeného – bez toho se snad ani nedá učit, snažím se problematiku učiva aplikovat na příklady ze života. Jsem zastáncem nedirektivního přístupu. Direktivní přístup nás vrací o řadu let zpátky a k ničemu dobrému nevede, pouze žákům znechutí výuku. Navázání vztahu mezi žáky a učitelem je důležité. Porozumět jednotlivcům nebývá vždy jednoduché, ale je to potřeba. Je potřeba s žáky komunikovat, poznat jejich záliby, bavit se i o problémech zdánlivě nesouvisejících s výukou, občas obětovat část vyučovací hodiny diskusi na libovolné téma.“ (10 let praxe, muž, střetí odborné učiliště technického směru)*

*„ Propojení učení žáků s emocionální složkou, celostní rozvoj žáků – je třeba se o to pokusit. Přiblížit smysl učeného je důležité, ne vždy se to daří. Ano, žáky je možné efektivně naučit potřebné bez přítomnosti strachu. Navázání vztahu se žáky a porozumění jednotlivci je důležité, pokud je to ve třídě plné žáků možné.“ (7 let praxe, muž, gymnázium)*

*„Propojit žákovo učení s emocionální složkou a dbát při výuce i na sociální a osobnostní rozvoj – je to důležitější, než předávat znalosti. „Tato tradice není založena především na předávání určitého druhu znalostí, nýbrž na předávání určitého druhu lidských rysů. Nebude-li už mít budoucí generace možnost vidět tyto rysy, pětistiletá kultura vezme za své, i když se znalosti budou předávat a dále rozvíjet.“ /E. Fromm/. Přiblížit smysl učeného je důležité a v mém předmětu /ZSV/ i možné. Důsledné dodržování pravidel je nezbytné, ale nijak se*

*nevylučuje s nedirektivním přístupem. Výuka bez přítomnosti strachu je nakonec efektivnější, protože nevyvolává odpor. Strach podporuje pouze memorování, nikoli zájem či tvůrčí myšlení. Při výuce je základem důvěra, upřímnost, otevřenost. Je důležité porozumět každému, od jednotlivců je třeba začít.“ ( 3 roky praxe, muž, gymnázium)*

### 3. Výzkumné otázky

Pro cíle mého výzkumu jsem vytvořila dva základní okruhy výzkumných otázek:

1. V prvním okruhu se zajímám o to, jak budou metoda vzorové hodiny a úkolové situace v ní obsažené přijaty učitelem a za jakých podmínek k přijetí dochází
2. V druhém okruhu se zajímám o to, jak bude vzorová hodina ve výuce přijata samotnými žáky

Předpokládám, že bude obsah vzorové hodiny přijat kladně učiteli a většinou žáků.

### 4. Charakteristika vzorku

**Výzkum** probíhal na VOŠ, SOŠP a Gymnázium, Evropská 33, 160 00 Praha 6 v prvním, druhém a čtvrtém ročníku střední odborné školy pedagogické, ve čtvrtém ročníku pedagogického lycea a v druhých, třetích a ve čtvrtém ročníku gymnázia **s celkovým počtem žáků 136**. Ze střední školy pedagogické a pedagogického lycea se vyučovací hodiny zúčastnilo 79 žáků, z gymnázia 57 žáků. V celkovém počtu žáků silně převažoval počet dívek, neboť gymnaziální třídy jsou zaměřeny na hudební a výtvarnou výchovu a v pedagogických třídách je vzhledem ke svému zaměření vysoký poměr počtu dívek nad chlapci ještě výraznější.

Výzkum **realizovali** ve svých hodinách **3 učitelé**.

Jedním z těchto učitelů jsem byla já, neboť na této škole vyučuji. Zkušební hodinu jsem realizovala ve svých třech třídách střední pedagogické školy (1., 2. a 4. ročník) při hodině pedagogiky a ve 4. ročníku pedagogického lycea a ve 3. a 4. ročníku gymnázia při suplovaných hodinách. Celkový počet žáků v těchto třídách byl 86.

Další dva učitelé ověřovali vzorovou hodinu ve svých hodinách dějepisu a filozofie ve dvou druhých a v jednom třetím ročníku gymnázia s celkovým počtem žáků 50.

Šetření bylo provedeno v dubnu a květnu roku 2012.

## **5. Metody ověřování vzorové hodiny a interpretace výsledků**

K ověření vzorové hodiny jsem použila:

- Reflexe vyjádřené ve stanoviscích 3 učitelů k odučené vzorové hodině včetně stanoviska mého (viz. příloha č. 3 )
- Záznam z učení, vyplněný v poslední části vyučovací hodiny žáky (viz. příloha k pracovnímu sešitu č. 6 )

### **5.1 Reflexe vyjádřené ve stanoviscích tří učitelů k odučené vzorové hodině**

Učitelům jsem zároveň s pracovním sešitem předala také stanovisko k odučené hodině s prosbou o jeho vyplnění a sama jsem po zkušenostech z mé výuky s použitím postupu tohoto pracovního sešitu v několika hodinách zpracovala vlastní stanovisko.

Stanovisko obsahuje 8 otevřených otázek, které jsem vytvářela se záměrem zjistit, jak bude metoda přijata učiteli a za jakých podmínek k přijetí dochází.

Cílem jednotlivých otázek bylo zjistit:

- Jejich názor na přínos učitelům
- Jejich názor na přínos žákům
- Jejich názor na zpracování sešitu a využitelnost jeho obsahu pro výuku
- Jak se učitelům pracovalo a jaká byla interakce mezi ním a žáky
- Jak pracovala třída – jak byla aktivní a jak probíhala spolupráce mezi žáky

Součástí stanoviska je také dotaz na další postřehy učitelů a zjištění, zda učitelé již podobnou metodou někdy pracovali.

Podle pozitivních či negativních vyjádření jsem sledovala motivovaný či odmítavý postoj učitele k metodě a odučené hodině a vliv na motivaci učitele využívat prvky humanistické psychologie ve vyučování.

#### **5.1.1. Má zkušenost z výuky s použitím vzorové hodiny**

Z vlastní zkušenosti s touto vzorovou hodinou po jejím použití v několika třídách mohu potvrdit její přínos pro moji další výuku. Žáci pracovali s velkým zaujetím a jejich nadšení přetrvávalo již i do dalších hodin. Již před použitím této vzorové hodiny jsem byla

přesvědčena o efektivnosti využívání aktivizačních forem ve vyučování, obsahujících prvky humanistické psychologie, a humanistické prvky jsem se snažila ve výuce uplatňovat, ale s touto propracovanou metodickou příručkou, kde je rozepsána hodina podrobně do jednotlivých kroků, docházelo zároveň k většímu zefektivnění hodiny.

Ověřila jsem si ale také, že úspěšnost hodiny, pokud se má jednat pouze o časovou dotaci jedné vyučovací hodiny, je závislá na počtu žáků ve třídě. Při počtu nad 25 žáků je již práce náročnější s ohledem na zajištění určitého klidu k práci a zejména k práci každého žáka, neboť pro zvládnutí úkolových situací ve 45 minutách je vhodné, aby třída byla při skupinové práci rozdělena maximálně do pěti až šesti skupinek.

### 5.1.2. Vyjádření učitelů ověřujících metodu ve výuce

Jsem si vědoma toho, že k úspěšnosti mohlo přispět také to, že jsem jednotlivé kroky sama promýšlela, zpracovávala a postupně upravovala, proto mne zajímalo vyjádření učitelů, kteří podle metodického sešitu budou hodinu ve svých vyučovacích hodinách realizovat, aniž by byli přítomni jeho tvorbě.

Kladné přijetí práce v hodině s použitím mého pracovního sešitu se potvrdilo i ve vyjádřeních těchto učitelů.

Oba učitelé se vyjádřili ke všem otázkám pozitivně, pouze k dotazu na možnost aplikace úkolových situací v jiných předmětech vyjádřil učitel dějepisu domněnku, že by použití mohlo být náročné. Na dotaz, zda již někdy pracovali podobnou metodou, odpověděl učitel dějepisu kladně, učitel ZSV záporně.

Významná pro mne byla výpověď učitele základů společenských věd, který odpovídal velmi podrobně a se zaujetím.

Jeho odpovědi zde proto cituji:

1. Přínos pro učitele: „*Ano. Přínos jsem viděl dvojitý: jednak chuť žáků rozbít klasické schéma hodiny a z individuálního „posluchače“ se zapojit do skupinové práce. Dále jsem měl možnost bezprostředně poznávat hodnotovou orientaci naší mládeže.*“
2. Přínos pro žáky: „*Hodina byla přínosná i pro žáky. Při běžné výuce se setkávají spíše s látkou, na vlastní sebereflexi ve škole není příliš prostoru. Jistě si uvědomili závažnost tématu a při kreslení „pyramidy“ s částí pro odpověď „proč?“ měli jasný impuls k sebeuvědomění. Jestli bylo cílem motivovat k přemýšlení nad daným tématem, byl cíl nepochybně naplněn.*“

3. Využitelnost pracovního sešitu a obsahu jednotlivých kroků pro výuku: *„Ano, byly srozumitelné, pochopitelné. Obsah je použitelný pro výuku.“*
4. Možnost dalšího využití vzorových úkolových situací: *„Je možné, že si některé postupy osvojím. Jak by se úkolové situace aplikovaly i v jiných předmětech nedokážu posoudit.“*
5. Atmosféra ve třídě, interakce učitel – žák: *„V hodině se pracovalo dobře. Žáci přivítali aktivní zapojení do hodiny a na celkové atmosféře ve třídě to bylo markantně znát. Roli učitele jsem jednoznačně vnímal jako roli moderátora a pomocníka. Celkově hodnotím hodinu jako velice solidní.“*
6. Práce žáků a jejich spolupráce: *„Žáci se pustili do práce se zaujetím a byli aktivní. Práci ve skupinkách si viditelně užívali, právě ta znamenala změnu proti většině hodin. Diskuse probíhala v rámci skupin i mezi skupinami a byla velice živá. Téma žáky zaujalo.“*
7. Další postřehy: *„Rozsah klasické vyučovací hodiny je na metodu dost těsný. Možná by větších ohlasů dosáhla v rámci semináře (dvouhodinovky).“*

Odpovědí na sedmou otázku se potvrdil můj názor o časové rozvaze hodiny vzhledem k počtu žáků. Právě tento učitel pracoval se třídou o 24 žácích. Myslím si proto i já osobně, že vzorová hodina s obsahem všech v ní uvedených úkolových situací bude nejefektivněji využitelná buď s menším počtem žáků, nebo v čase delším než je 45 minut.

## 5.2 Metoda záznamu z učení a způsob hodnocení zkoumaného materiálu

Záznam z učení má 7 otázek. Žáci ho píšou individuálně v poslední části vzorové hodiny, neboť neslouží pouze k vyhodnocení tohoto empirického šetření, ale je zároveň funkční součástí úkolových situací této hodiny a tvoří závěrečnou část reflexe z hodiny pro žáky i učitele.

Při tvorbě otázek do záznamu z učení jsem sledovala zjištění, zda má vzorová hodina vliv na:

- rozvoj seberealizace žáka (na orientaci žáka v životě, uvědomování si sebe)
- žákovu motivaci k přemýšlení nad probíraným tématem
- práci s novými informacemi a rozvoj vlastního myšlení
- uvědomování si souvislostí toho, co se učí, s využitím v životě
- schopnost sebereflexe a reflexe učební činnosti



Záměrem bylo posoudit, zda žák:

- si uvědomuje sám sebe, své životní cíle, svůj žebříček hodnot, své postavení mezi ostatními, různost názorů, zamýšlí se nad svou orientací v životě, nad smyslem života, formuluje vlastní myšlenky x odmítá smysluplnost zabývání se podobnými tématy
- má motivovaný x odmítavý postoj ke způsobu práce v hodině (vyjadřování k daným otázkám, zaujetí tématem, kvalita formulace odpovědi x nezáměr se vyjadřovat, odmítavé odpovědi
- uvádí smysluplné informace k tématu, vytvoří srozumitelnou, smysluplnou definici hodnoty x odpovědi postrádají smysl či nejsou zodpovězeny
- vnímá souvislost učení, nového poznání, postupů v hodině a reálného života, dokáže zobecnit poznatky x nevnímá
- si uvědomuje svoji práci v hodině a spolupráci s ostatními a hodnotí svoji práci a spolupráci x neuvědomuje si, nehodnotí

Poslední otázka byla zaměřena na zjištění, zda žáci již podobnou metodou někdy pracovali. Tu jsem nezahrnovala do počtu otázek v kritériích pro vyhodnocení.

Tato kritéria by mohla být základem kvalitativní analýzy. Ta v tomto empirickém šetření zatím provedena nebyla, byla pouze oporou pro provedení zjištění, jak je metoda přijímána žáky.

Záznam z učení ale obsahuje také identifikační údaje žáka a další údaje (jméno, třída, vyučovací předmět, téma) pro možnost případného provedení kvalitativní analýzy v budoucnosti.

Předpokládám, že mohu tuto hodinu zhodnotit jako podporující rozvoj seberealizace žáka, pokud budou jeho odpovědi v záznamu z učení vyjadřovat motivované stanovisko k hodině.

**Odpovědi 136 žáků jsem proto rozdělila do 3 kategorií na:**

- motivované stanovisko k metodě
- odmítavé stanovisko k metodě
- nesplňující kriteria ani pro jedno výše jmenované stanovisko

### **Projevy motivovaného vs. odmítavého stanoviska:**

- široká odpověď na téma otázky X jednoslovná odpověď
- porozumění otázce a schopnost či ochota ji zodpovědět X neporozumění otázky a neschopnost či neochota odpovědět
- odpovědi vyjadřující souhlas, pozitivní vyjádření či vyjádření zájmu zdůvodněním odlišného stanoviska X odpovědi vyjadřující odmítnutí tématu otázky, nezájem vyjádřit zdůvodnění odlišného stanoviska
- smysluplné, přesné odpovědi na otázku, konkrétní poznámky k tématu X věty nereagují na téma otázky, postrádají smysl

K těmto charakteristikám jsem přiřadila následující kritéria k vyhodnocení **motivovaného stanoviska** k hodině:

- ze šesti odpovědí maximálně dvě jednoslovné nebo jedna nulová a jedna jednoslovná, zbylé rozvětvené
- zaujetí tématem a postupy v hodině minimálně u pěti odpovědí ze šesti (odpovědi vyjadřující souhlas, pozitivní vyjádření či vyjádření zájmu zdůvodněním odlišného stanoviska)
- vyjadřování se k tématu otázek, srozumitelné vyjádření definice, konkrétní poznámky k tématu, smysluplné formulace - u minimálně pěti odpovědí ze šesti
- zároveň alespoň jedna z odpovědí na otázky č. 1 a č. 3 musí být rozvětvená, smysluplná a pozitivní

Kritéria k vyhodnocení odmítavého stanoviska k hodině:

- více než dvě jednoslovné odpovědi nebo více než jedna nulová a jedna jednoslovná odpověď
- odmítavé odpovědi bez zájmu odlišné stanovisko zdůvodnit u více než jedné otázky (*ne, nevím, nic jsem se nedozvěděl, je to bezvýznamné...*)
- odpovědi postrádající smysl k dané otázce – u jedné a více odpovědí
- žádná z odpovědí na otázky č. 1 a č. 3 není rozvětvená, smysluplná a pozitivní

**K vyhodnocení motivovaného stanoviska musela být splněna v záznamu z učení všechna vyjmenovaná kritéria určená pro motivované stanovisko.**

K vyhodnocení odmítavého stanoviska muselo být splněno alespoň jedno kritérium určené pro odmítavé stanovisko.

Zvláštní kategorii budou tvořit záznamy z učení, jejichž zhodnocení je sporné z důvodu sice splněných kritérií pro jednu z výše jmenovaných kategorií, ale zároveň výrazným vyjádřením opačného stanoviska v ostatních výpovědích, případně je zhodnocení sporné z důvodu sporné interpretace některých výpovědí. Zde budu přihlížet k rozvětvenosti a kvalitě ostatních odpovědí.

Mým předpokladem bylo, že většinu odpovědí bude možné označit jako motivované.

### **5.3. Interpretace výsledků záznamů z učení**

V této části kapitoly předkládám interpretaci vyhodnocení stanovisek žáků, vyjádřených v záznamech z učení.

Ve vyhodnocení provádím interpretaci výsledků podle počtu žáků, účastnících se výzkumu, doplněnou tabulkou s přehledem vyhodnocení záznamů z učení v procentech a grafem, znázorňujícím toto procentuální vyhodnocení.

**Ze 137** výpovědí žáků jsem **115** výpovědí zhodnotila jako **motivované** k metodě.

**19** výpovědí odpovídalo **odmítavému** stanovisku k metodě.

**3** výpovědi jsem zhodnotila jako sporné.

Převážná část žáků zaujala motivované stanovisko k vyučované hodině.

#### **Sporná stanoviska**

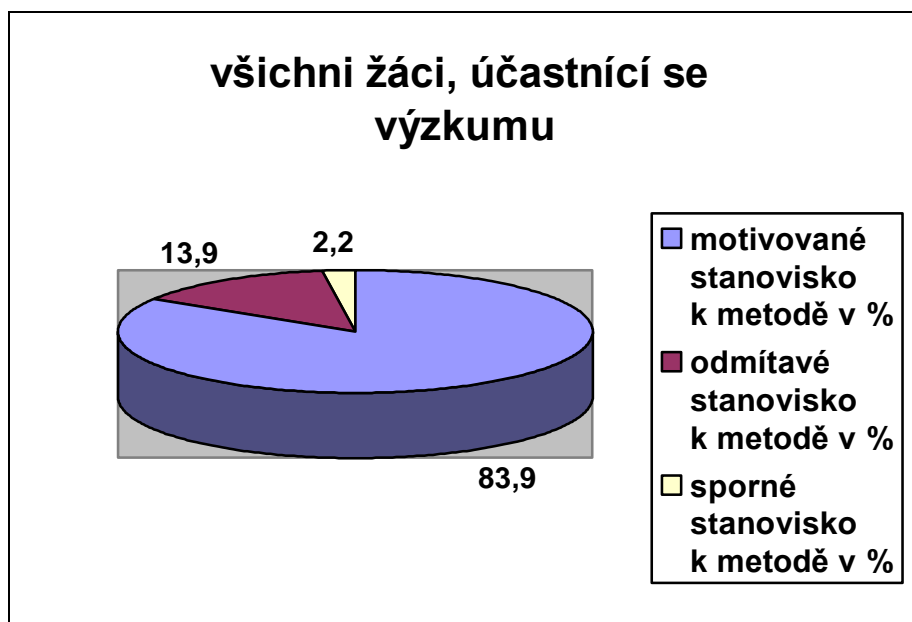
U 2 sporných výpovědí ze 3 se jednalo o málo rozvětvené odpovědi v záznamech z učení a o tři odpovědi jednoslovné. Všechny odpovědi byly ale kladné či vyjadřující pozitivní stanovisko. Neboť jednu z výpovědí psala žákyně, kterou druhým rokem učím a vím, že má diagnostikovány poruchy učení, odpovídá její úroveň zápisu záznamu z učení jejím možnostem a domnívám se, že by bylo možné zařadit tuto výpověď i mezi motivovaná stanoviska.

U třetí sporné výpovědi se jednalo o 2 záporné odpovědi, ostatní odpovědi byly však rozvětvené a pozitivní. Psala ho žákyně, která vysvětluje v odpovědi na otázku: „*Jak se Vám pracovalo?*“, že je unavená.

	všichni žáci, účastníci se výzkumu
počet žáků	137
motivované stanovisko k metodě v %	83,9
odmítavé stanovisko k metodě v %	13,9
sporné stanovisko k metodě v %	2,2

**Tabulka č. 1**

*(Přehled vyhodnocení záznamů z učení v procentech)*



**Graf č. 1**

*(procentuální vyjádření výsledků)*

**Celkově lze po zhodnocení výpovědí žáků, kterými se potvrdilo kladné hodnocení učitelů, pokládat metodu vzorové hodiny za úspěšnou.**

## **6. Průběh výzkumných šetření**

**Výzkum** probíhal v následující posloupnosti:

- vytvoření **pracovního sešitu pro učitele** se zpracovaným postupem jedné vyučovací hodiny včetně psychologické dimenze a využívajícím principy humanistické psychologie
- vytvoření **záznamu z učení**
- vytvoření **stanoviska učitelů k odučené vzorové hodině**
- **použití** pracovního sešitu **při vyučování v svých hodinách**
- **zpracování mého vlastního stanoviska k odučeným hodinám**
- **použití** pracovního sešitu **při vyučování v hodinách ostatních učitelů**

- zadání stanoviska k odučeným hodinám k vyplnění ostatním učitelům
- **prostudování stanovisek učitelů** k odučeným vzorovým hodinám
- **zpracování záznamu z učení**

Prvním krokem bylo zpracování jedné vzorové vyučovací hodiny do pracovního sešitu pro učitele, jehož obsah a formulace jsem upravovala po vlastním vyzkoušení ve výuce tak, aby výuka byla co nejefektivnější z hlediska předpokládaných cílů a aby příručka byla srozumitelná a použitelná i pro ostatní učitele.

Stejným způsobem jsem vytvářela a postupně upravovala otázky do záznamu z učení, který žáci vyplňovali v poslední části hodiny a je její součástí, a otázky do stanoviska učitelů k odučené hodině.

Vzorovou hodinu jsem použila nejprve ve svých vlastních vyučovacích hodinách při předmětech pedagogika a při suplované povinnosti ve třídách, které jsem neznala. Po zkušenostech z proběhlých hodin jsem zpracovala vlastní stanovisko k odučeným hodinám.

Poté jsem požádala dva další učitele o vyzkoušení vzorové hodiny v jejich vyučovacích hodinách. Učitele jsem volila podle předmětu, který vyučují, a tématu, na kterém je mnou vytvořená vzorová hodina demonstrována.

Zároveň jsem jim předala pracovní sešit pro učitele k prostudování před jeho použitím ve výuce a stanovisko učitelů k odučené hodině s prosbou o vyplnění po proběhlé hodině.

Prostudování názorů dvou učitelů, vyjádřených ve stanoviscích k odučeným hodinám, a mé zkušenosti z proběhlých hodin byly pro mne ověřením pro mé přesvědčení o úspěšnosti vzorové hodiny.

Závěrem jsem zpracovala výpovědi žáků v záznamech z učení tak, abych si ověřila jejich motivované či odmítavé stanovisko k metodě, které pro mne je potvrzením žákova rozvoje během této hodiny či nevhodného zpracování vzorové hodiny pro účely podpory seberealizace žáka.

## ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce byla snaha transformovat do pedagogického procesu prvky, pomáhající rozvoji žákovy seberealizace.

V první, teoretické části jsem zdůvodnila důležitost podpory rozvoje seberealizace u žáků ve výchovně vzdělávacím procesu. Provedla jsem rozbor pojmu osobnost a vlivů, působících na její vývoj, na základě nejnovějších poznatků z oboru psychologie, s cílem zdůvodnit význam seberealizace pro každého jedince. Ve druhé kapitole jsem se zabývala vysvětlením důvodu vzniku psychologie jako vědy z filozofie, s vyzdvižením psychologie humanistické z důvodu možnosti podpory rozvoje seberealizace s pomocí využívání humanistických principů tohoto psychologického směru. Zdůvodnění pro mé přesvědčení o využívání principů humanistické psychologie jsem provedla v dalších kapitolách, pojednávajících o humanistické psychologii a souvislostech s pojmem seberealizace. Humanistické principy, obsažené v pedagogických teoriích, jsem popsala provedením reflexe v další kapitole. V poslední kapitole teoretické části jsem se zabývala možnostmi uplatnění humanistických principů v pedagogické praxi. Provedla jsem rozbor prvků humanistické psychologie, využitelných v pedagogice a uvedla jsem příklady nových programů, které ve svých didaktických postupech tyto principy úspěšně využívají. Ty jsou však u nás využívány jen ojediněle, proto jsem ještě poukázala na doporučení k využívání těchto principů, obsažená v současných kurikulárních dokumentech.

Stěžejní částí diplomové práce byla tvorba druhé, psychodidaktické části – textu, který obsahuje aplikaci humanistických zřetelů rozpracováním kognitivní a psychologické dimenze do modelové úkolové situace. Pokouší se o transformaci humanistických principů do běžné výuky tak, aby zpracování úkolových situací bylo využitelné a přínosné pro učitele, kteří budou chtít podobné principy začleňovat do své výuky.

V třetí, empirické části jsem uvedla nejprve zpracování dotazovací sondy mezi učiteli na jejich názory na využívání a využitelnost humanistických prvků ve vyučování.

Hlavním úkolem empirické části bylo ověření funkčnosti zpracované modelové úkolové situace na vybraném vzorku učitelů a žáků. Šetřením bylo ověřeno její kladné přijetí učiteli a většinou žáků. Přestože každý z obou učitelů, ověřujících metodu ve svých vyučovacích hodinách, pracuje jiným způsobem, vyučuje jiný předmět a má rozdílnou délku pedagogické praxe, byla metoda přijata oběma učiteli pozitivně a toto kladné přijetí se potvrdilo i ve výpovědích většiny žáků v záznamech z učení. Metodu jsem ověřovala i sama ve své výuce a mohu potvrdit veliké posílení motivovanosti žáků pro učení i v následujících hodinách.

Nedomnívám se, že by využíváním prvků humanistické psychologie byla automaticky zajištěna seberealizace u všech lidí. Některým jedincům, například s psychickým nebo somatickým oslabením či sociálně, kulturně a ekonomicky znevýhodněným, nebude humanistický přístup sám o sobě pomoci. Proto také nevím, zda přístup s využíváním principů humanistické psychologie bude u každého jedince stačit pro rozvoj k zažívání seberealizace – ale věřím, že při vnímavém přístupu jsou principy humanistické psychologie ty správné, kterými vývoj můžeme podpořit.

Vytvoření vzorové úkolové situace a její ověření na určitém vzorku učitelů a žáků bylo příspěvkem k dalším možnostem transformovat humanistické principy do pedagogické praxe. Vím, že záleží na mnoha okolnostech k tomu, aby došlo k přijetí a zvnitřnění humanistických principů v celém výchovně vzdělávacím procesu a aby se tyto principy staly jeho samozřejmou součástí. Věřím však, že pokud bude takovýchto příspěvků více a bude se v oblasti pedagogiky takto systematicky pracovat, stanou se humanistické principy součástí učební činnosti učitelů a postupně se stanou součástí celé výchovně vzdělávací práce.



## Seznam použité literatury

- ATKINSON, R. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
- BAUER, M. Wege zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. *Schulinfo Zug*. 2005 – 06, Nr. 3, s. 3.
- BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení : východiska, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BRÜNING, B. *Philosophieren in der Sekundarstufe*. Weinheim, Basel, Berlin : Beltz, 2003. ISBN 9783407624864.
- DRAPELA, J. V. , et al. *Vybrané poradenské směry : teorie a strategie*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-011-4.
- DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-505-9.
- DUNOVSKÝ, J., et al. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha : Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5.
- Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-064-4.
- FRANKL, V. E. *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-084-3.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GABURA, J.; PRUŽINSKÁ, J. *Poradenský proces*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-10-9.
- GILLERNOVÁ, I. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7367-569-1.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele : vybraná témata*. Praha : Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0436-1.
- JEDLIČKA, R., et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha : Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola* . Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.

- KOHÁK, E. *Zorným úhlem filosofa: Vybrané články a přednášky z let 1992-2002*. Rychnov nad Kněžnou: Ježek, 2004, s. 40 - 54. ISBN 80-85996-38-3.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese : psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-429-X.
- KOŤA, J. Učitel a jeho profese. In KASÍKOVÁ, H., et al. *Pedagogické otázky současnosti : učební text pro studenty učitelství*. Praha : ISV nakladatelství, 1994. ISBN 80-85866-05-6.
- KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*. 2001, roč. 51, č. 2, s. 185-196. ISSN 3330-3815.
- KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. In *Pedagogika*, 2008, roč. LVIII, č. 2, s. 140 – 155.
- KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.
- KRYKORKOVÁ, H. Inventář znaků rozvojetvorného učení. [online]. 2011 [cit. 2012-06-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/keyword/rozvojetvornéučení>
- KUČEROVÁ, S. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno: MU Brno, 1994. ISBN 80-210-0141-0.
- KULIČ, V. Teorie kognitivní socializace. In *Pedagogika*, 1990 a, č. 4, s. 357 – 369.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LANGOVÁ, M. *Učitel v pedagogických situacích : kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Praha :Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-613-7.
- MACHOVEC, M. *Filosofie tváří v tvář zániku*. Brno: Zvláštní vydání, 1998. ISBN 80-85436-61-2.
- MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Z. *o rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6.
- MATĚJČEK, Z. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha : Grada, 2002. ISBN 80-247-0332-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200-0628-1.

*Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha.* MŠMT ČR. Praha : UIV Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NIKL, L. *Pozvání do rogersovské psychologie : Přístup zaměřený na člověka.* Brno : Barrister & Principal, 2004. ISBN 80-86598-69-1.

OLŠOVSKÝ, J. *Slovník filozofických pojmů současnosti.* 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 80-247-3613-6.

PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství : Filosofie o člověku a výchově.* Praha : Institut sociálních vztahů, 2001. ISBN 80-85866-64-1.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava : Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, J. *Pomáhat být.* Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha : Karolinum, 1998. ISBN 978-80-7184-569-0.

PEŠTOVÁ, S. *Slovník ekonomických pojmů pro střední školy a veřejnost.* Praha: Fortuna, 2009. ISBN 80-7168-898-3.

PETŘÍČEK, M. *Úvod do (současné) filosofie: [11 improvizovaných přednášek].* Praha : Hermann & synové. 1997.

PLATÓN. *Faidón : [ z řec. orig. přel. František Novotný ].* Praha : Oikoymenh, 2005. ISBN 80-7298-158-7.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika.* Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009.

RIDLEY, M. *Genom: Životopis lidského druhu v třiatváceti kapitolách.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-507-5.

ROGERS, C. R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele .* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.

SCHETELIG, H. *Entscheidend sind die ersten Lebensjahre.* Freiburg : Herder, 1980. ISBN 3-451-07768-X.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika.* Praha : Grada publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SMETANOVÁ, Z. *Impulzy humanistické psychologie pro posílení osobnostního přístupu učitele k žákům.* Praha, 2010. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Hana Krykorková, CSc.

SOKOL, Jan . *Filosofická antropologie : Člověk jako osoba.* Praha : Portál, 2002. 222 s.

ISBN 80-7178-627-6.

VÁGNEROVÁ, M.; HADJ-MOUSSOVÁ, Z.; ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-929-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno : Aisis, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy : pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. Praha : ISV nakladatelství, 2002. ISBN 80-86642-03-8.

VALIŠOVÁ, A., et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VERNY, T., Kelly, J. *Das Seelenleben des Ungeborenen*. München : Rogner & Bernhard, 1981. ISBN 3-8077-0175-3.

ZAMAROVSKÝ, P. *Příběh antické filosofie*. Praha: nakl. ČVUT, 2005. ISBN 80-01-03354-6.

ZEMANOVÁ, L. *Využití metakognitivních postupů v poznávacím a osobnostním rozvoji žáka*. Praha, 2009. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce PhDr. Hana Krykorková, CSc.

ZOLLER MORF, E. *Philosophische Reise : Unterwegs mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn*. Zürich : Pro Juventute, 1999. ISBN 371520396x.

ZOLLER MORF, E.; TRÜSSEL, T. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. *Schulinfo Zug*. 2005 – 06, Nr. 3, s. 5 – 22.

## **Příloha č. 1 – dotazník o smyslu života a shrnutí odpovědí**

### **Smysl života**

1. Co je smyslem lidského života? Proč jsme tady na Zemi?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. Co si myslíte, že je po smrti?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. Souvisí výchova se smyslem života a lidského bytí na Zemi?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. Pokud ano, jaké jsou důležité prvky výchovy k tomu, abychom prožili život smysluplně?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. Co je pro Vás smyslem Vašeho života (smysl, cíle...) ?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
6. Přemýšlíte někdy sami o výše položených otázkách?

## **Shrnutí odpovědí na dotazníky o smyslu života**

Na otázku, jaký je smysl lidské existence, se u generace starší na rozdíl od studentů několikrát objevila odpověď - žádný.

Co je po smrti? – na tuto otázku byly odpovědi obou generací podobné – nic či duše přežívá, u studentů však převažovala odpověď nic.

Na souvislost výchovy se smyslem života a bytí na Zemi odpovídají obě generace ano či částečně. Na otázku, důležitých výchovných prvků se u starší generace objevuje nejčastěji odpověď - vzory, u mladší - předávání hodnot.

V otázce vlastního smyslu života převládá u starších: láska, štěstí svých dětí, u studentů: být zdrojem radosti pro okolí, žít život.

Na otázku, zda někdy o těchto otázkách přemýšlejí, se objevuje v polovině výpovědí starší generace záporná odpověď, u studentů kromě jedné odpovědi byla odpověď vždy kladná.

## Příloha č. 2

# DOTAZNÍK

### **Dotazník, zjišťující humanistický přístup učitele k žákům**

Vážené kolegyně a kolegové, ráda bych Vás poprosila o vyplnění tohoto jednoduchého a krátkého dotazníku. Dotazník je určen pedagogickým pracovníkům na středních školách a má zjistit možnosti přístupu učitele k žákům a využitelnost či využívání prvků humanistické psychologie ve vzdělávacím procesu. Jednotlivé odpovědi nelze posuzovat ani jako správné ani jako nesprávné. Dotazník bude sloužit pro zpracování diplomové práce.

Jedná se o dotazník s otevřenými odpověďmi, odpovídejte proto prosím podrobně tak, aby se ve Vašich výpovědích zobrazil Váš názor na danou problematiku a Vaše zkušenosti z pedagogického působení. Pokud Vám nebude stačit na odpovědi místo pro ně vyhrazené, použijte prosím další - prázdnou stránku dotazníku.

Vyplnění dotazníku je dobrovolné a anonymní.

V případě, že se rozhodnete dotazník vyplnit, bych vám chtěla poděkovat za účast a čas, který vyplňování věnujete!

Bc. Zuzana Smetanová

Před tím, než začnete odpovídat, vyplňte prosím následující údaje na této straně:

Věk: .....

Pohlaví: .....

Délka pedagogické praxe: .....

Typ střední školy, na které působíte:

.....

1. Co si myslíte o propojení učení žáků s jejich emocionální složkou? Je důležité a je vůbec možné dbát při výuce kromě rozvoje žákova myšlení i na jeho rozvoj sociální a osobnostní (morální hodnoty, postoje...) ? Využíváte formy prožitkového učení, kdy jsou žáci zcela zaujati svojí činností, při své výuce?
  
2. Myslíte si, že je důležité přiblížit žákům vždy smysl toho, co se právě učí? Lze vždy nacházet smysl ve svém učení?
  
3. Co si myslíte o nedirektivním přístupu k žákům? Je důležité důsledně kontrolovat přípravu a učební činnost žáků? Je možné žáky efektivně naučit potřebné bez přítomnosti strachu?
  
4. Je navázání vztahu mezi učitelem a žáky základem pro efektivní vyučování? Případně uveďte prosím prvky, které pokládáte jako základní pro to, aby výuka mohla úspěšně proběhnout. pokládáte za důležité snažit se porozumět ve třídě plně žáků každému jednotlivému žákovi?



### **Příloha č. 3**

#### **Stanovisko učitelů k odučené vzorové hodině**

Vážené kolegyně a kolegové, děkuji Vám, že jste byli ochotni odučit vyučovací hodinu při výuce svých žáků podle mnou zpracovaného pracovního sešitu. Metody úkolových situací v něm obsažené byly zaměřené na využívání prvků humanistické psychologie ve vzdělávacím procesu.

Nyní bych Vás ráda ještě poprosila o vyplnění několika otázek, týkajících se využitelnosti pracovního sešitu a v něm popsáných metod, zejména srozumitelnosti popsáných postupů a přínosnosti metody pro žáky i pro učitele.

Vaše vyjádření bude sloužit k vypracování diplomové práce.

Moc Vám děkuji za pomoc a ochotu se podílet na tomto výzkumném úkolu a za čas, který jste mu věnovali.

Bc. Zuzana Smetanová

Před tím, než začnete odpovídat, vyplňte prosím následující údaje:

- Vaše jméno:
- Délka pedagogické praxe:
- Třída, ve které byla vzorová hodina odučena:
- Předmět, ve kterém byla vzorová hodina odučena:
- Téma (tématický celek), do kterého byla vzorová hodina zařazena:

1. **Bylo pro Vás** prostudování přípravy (pracovního sešitu) a odučení této hodiny **přínosné**? Pokládáte tento způsob výuky za smysluplný? Pokud ano, v čem?
  
2. Myslíte si, že byla hodina **pro žáky přínosná**? Byl splněn předpokládaný cíl hodiny – motivace k tématu, posun v poznání a vlastním uvědomění, lepší zapamatování probíraného, podpora tolerance a spolupráce, uvědomění si souvislostí, podpora rozvoje seberealizace žáků?
  
3. Jak se Vám pracovalo podle pracovního sešitu? Byly pro Vás formulace v pracovním sešitě srozumitelné? **Pokládáte pracovní sešit a obsah** jednotlivých kroků za dobře **využitelný pro výuku**?

4. **Budete používat** tyto vzorové úkolové situace v obměnách ve výuce **i nadále?**  
Myslíte si, že lze po několikerém odučení hodin podle tohoto pracovního sešitu aplikovat vzorové úkolové situace v obměnách i v jiných předmětech („zvnitřnit“ principy metod)?
5. **Jak se Vám v hodině pracovalo?** Došlo k navázání vztahu mezi Vámi a žáky? Jaká byla celková atmosféra ve třídě? Pociťoval jste svoji roli spíše jako pomoc žákům či bylo potřeba kontrolovat jejich učební činnost? Jak se Vám hodina celkově líbila?
6. **Jak probíhala práce žáků?** Byli zaujati svojí činností? Zapojovali se aktivně do učební práce a do diskusí? **Jaká byla spolupráce žáků** ve skupinkách?

7. **Vyjádřete prosím další postřehy**, pocity, cokoli, co byste mohl/a k metodě a odučené hodině sdělit a mohlo by pomoci k případné úpravě pracovního sešitu.

8. Pracoval/a jste již někdy při výuce takovouto či podobnou metodou?

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne .....

.....

Podpis

pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. Isic karty	Bydliště	Datum půjčení	Datum vrácení